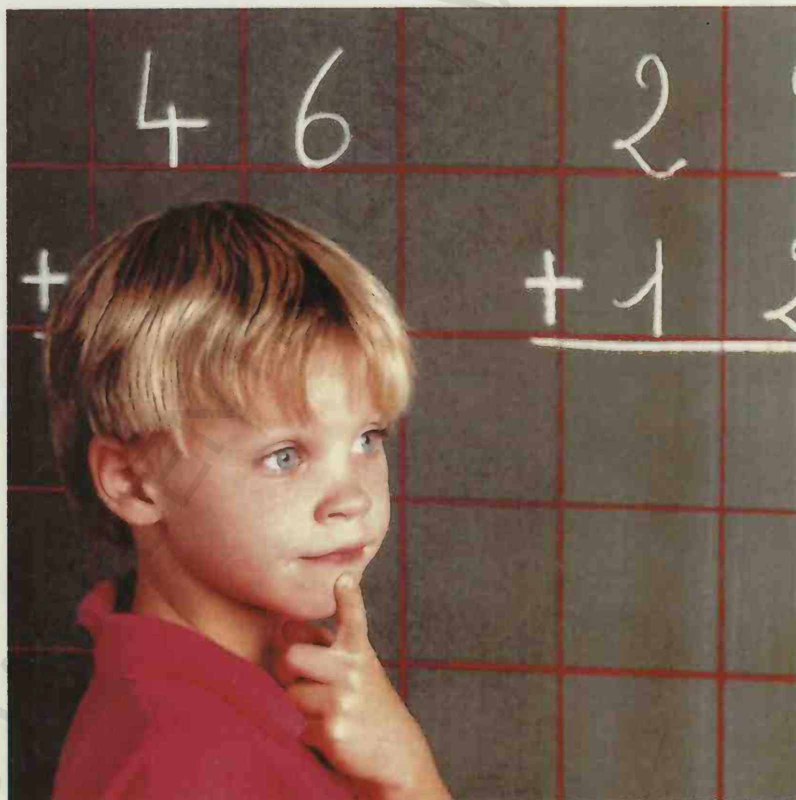
Psihologie
Ştiinţele educaţiei

Volum coordonat de
Andrei Cosmovici şi Luminiţa Iacob

PSIHOLOGIE ŞCOLARĂ



Collegium

POLIROM

COLLEGIUM

Psihologie, Ştiinţele educaţiei

Seria *Psihologie, Ştiinţele educaţiei* este coordonată de Adrian Neculau.

www.polirom.ro

Editura POLIROM
Iaşi, B-dul Carol I nr. 4 ; P.O. BOX 266, 700506
Bucureşti, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7, ap. 33, O.P. 37;
P.O. BOX 1-728, 030174

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României:
Psihologie şcolară / coord. Andrei Cosmovici, Luminiţa Iacob –
Iaşi, Polirom, 2008

ISBN: 978-973-46-1077-8

37.015.3
159.922.7

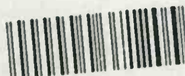
Printed in ROMANIA

Andrei Cosmovici, Luminiţa Iacob

coordonatori

PSIHOLOGIE ŞCOLARĂ





POLIROM
2008



Lista autorilor

Bogdan Balan – doctor al Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi ; psiholog clinician Canada ;
– domenii de competenţă : psihologie socială, psihopatologia dezvoltării, cercetarea problematicii adolescenţei (prevenţia suicidului şi a dependenţei de droguri) ;
– lucrări publicate : corealizator al volumului *Comunicarea în câmpul social. Texte alese*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza" Iaşi, 1997.

Ştefan Boncu – conferenţiar doctor la Catedra de Psihologie a Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi ;
– domenii de competenţă : influenţă socială, istoria şi epistemologia psihologiei sociale.
– lucrări publicate : 12 studii în volume şi reviste, dintre care : „Eul în cogniţia socială", in A. Neculau (coord.) *Psihologie socială*, Polirom, 1996 ; „Impactul social al minorităţilor", in A. Neculau, G. Ferréol (coord.) *Minoritari, majoritari, excluşi*, Polirom, 1996 ; editor, în colaborare cu J.A. Pérez, al volumului *Influenţa socială. Texte alese*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza" Iaşi, 1996 ; corealizator al volumului *Comunicarea în câmpul social, Texte alese*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza" Iaşi, 1997 ; autor al volumelor : *Psihologie şi societate*, Erota, 1999 ; *Psihologia influenţei sociale*, Polirom, 2002.

Andrei Cosmovici – profesor doctor la Catedra de Psihologie a Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi ;
– domenii de competenţă : psihologie generală, psihologia personalităţii, psihodiagnostic ;
– lucrări publicate : peste 60 de titluri, dintre care : *Importanţa inteligenţei generale*, Monografiile Analelor Universităţii „Al.I. Cuza" Iaşi, 1967 ; *Adolescentul şi timpul său liber*, Junimea, 1985 ; *Psihologie generală*, Polirom, 1996 ; *Psihologie. Compendiu pentru bacalaureat şi admitere*, Polirom, 1998.

Ion Dafinoiu – profesor doctor la Catedra de Psihologie a Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi ;
– titularul cursurilor de psihodiagnostic clinic, psihoterapii scurte, hipnoză clinică şi psihoterapie ericksoniană ;
– lucrări publicate : *Sugestie şi hipnoză*, Editura Ştiinţifică şi Tehnică, 1996 ; *Elemente de psihoterapie integrativă*, Polirom, 2000 ; *Personalitatea. Metode calitative de abordare : observaţia şi interviul*, Polirom, 2002 ; *Hipnoza clinică* (în colaborare), Polirom, 2003 ; *Psihoterapii scurte. Strategii, metode, tehnici* (în colaborare), Polirom, 2005.

Cornel Havârneanu – profesor doctor la Catedra de Psihologie a Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi ;
– titular al cursurilor de psihodiagnostic, psihologie cognitivă şi informatică cu aplicaţii în psihologie ;
– lucrări publicate : „Utilizarea computerului în examinarea psihologică", *Revista de psihologie*, 1989 ; „Psihologie şi informatică", *Revista de psihologie*, 1991 ; „Diagnosticul adecvării reacţiilor în situaţii conflictuale şi sub presiunea timpului", *Revista de psihologie*, 1992 ; „Perspectivele sistemelor expert în cadrul tehnologiilor didactice moderne", *Buletinul cabinetului pedagogic*, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi, 1994 ; „Modelarea computerizată a comportamentului", *Analele Ştiinţifice ale Universităţii „Al.I. Cuza"*, Iaşi, 1994 ; „Aspecte ale modificării intensităţii subiective a stimulilor

memoriali în MSD şi MLD", in *Clasic şi modern în psihopedagogia socială*, Editura Ştiinţifică, Chişinău, 1996 ; „Diagnosticarea emotivităţii prin determinarea latenţei şi a adecvării reacţiei în funcţie de mărimea intervalului dintre răspuns şi stimul", *Analele Universităţii „Al.I. Cuza"*, Iaşi, Seria Psihologie – Ştiinţele Educaţiei, 1996 ; „Neoprotestanţi, ortodocşi şi catolici – o cercetare asupra percepţiei reciproce", in A. Neculau, G. Ferréol (coord.), *Minoritari, marginali, excluşi*, Polirom, 1996 ; *Cunoaşterea psihologică a persoanei. Posibilităţi de utilizare a computerului în psihologia aplicată*, Polirom, 2000 ; *Resurse umane şi strategii de consultanţă*, Erata, 2002.

Luminiţa Iacob – profesor doctor la Catedra de Psihologie a Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi ;
– domenii de competenţă : psihologia dezvoltării, psihologie şcolară, etnopsihologie ;
– lucrări publicate : *Privire către şi pentru noi înşine*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1981 ; *Modernizare – europenism : percepţie, trăire, identitate etnică*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza" Iaşi, 1995 ; corealizator al volumului *Comunicarea în câmpul social. Texte alese*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza" Iaşi, 1997 ; *Etnopsihologie şi imagologie. Sinteze şi cercetări*, Polirom, 2003 ; peste 70 de titluri în volume şi reviste.

Ovidiu Lungu – doctor al Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi ; cercetător ştiinţific Canada ;
– domenii de competenţă : psihologie socială, psihologie cognitivă, statistică psihologică ; lucrări de cercetare cu predilecţie în problematica categorizării sociale, psihologia stereotipului şi a prejudecăţii, psihologia acţiunii ;
– lucrări publicate : „Identitate socială şi grupuri de referinţă la studenţi", in A. Neculau (coord.) *Câmpul universitar şi actorii săi*, Polirom, Iaşi, 1997, coautor, alături de Agatta Drăgulescu şi Adrian Neculau, la vol. *Ţiganii – o abordare psihosocială*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza" Iaşi, 1996.

Adrian Neculau – profesor doctor la Catedra de Psihologie a Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi ;
– domenii de competenţă : psihologie socială, psihologie organizaţională ;
– lucrări publicate : peste 100 de titluri, dintre care : *Liderii în dinamica grupurilor*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1977 ; *Grupurile de adolescenţi*, EDP, 1977 ; *Pedagogie socială*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza" Iaşi, 1994 ; *Educaţia adulţilor*, Polirom, 2004 ; *Dinamica grupului şi a echipei*, Polirom, 2007 ; coordonator al volumelor : *Psihologia socială. Aspecte contemporane*, Polirom, 1996 ; *Minoritari, marginali, excluşi* (împreună cu Gilles Ferréol), Polirom, 1996 ; *Câmpul universitar şi actorii săi*, Polirom, 1997 ; *Reprezentările sociale : psihologia câmpului social*, Polirom, 1997 ; *Analiza şi intervenţia în grupuri şi organizaţii*, Polirom, 2001 ; *Dinamica grupurilor. Texte de bază*, Polirom, 2001 ; *Manual de psihologie socială*, Polirom, 2003 ; *Cunoaşte-te pe tine însuţi. 29 de teste psihologice*, Polirom, 2003 ; *Cunoaşte-l pe celălalt. 26 de teste psihologice*, Polirom, 2003 ; *Violenţa. Aspecte psihologice*, Polirom, 2003.

Tiberiu Rudică – profesor doctor la Universitatea „Petre Andrei", Iaşi ;
– domenii de competenţă : psihologie generală, psihologie medicală ; continuă tradiţia umanistă sau „culturală" a psihologiei ieşene inaugurată de academicianul V. Pavelcu ;
– lucrări publicate : *Eu şi celălalt. De la poziţia egocentrică la poziţia altruistă*, Junimea, 1979 ; *Familia în faţa conduitelor greşite ale copilului*, EDP, 1981 ; *Niveluri ale conduitei umane*, Junimea, 1984 ; *Maturizarea personalităţii*, Junimea, 1990 ; *Psihologie şi literatură*, Plumb, 1995 ; *Aspecte psihologice în mituri, legende şi credinţe populare* (în colaborare), Polirom, 2003 ; *Psihologia omului în proverbe* (în colaborare), Polirom, 2004 ; *Psihologie umană şi paradoxuri ale existenţei*, Polirom, 2006 ; *Psihologia frustraţiei*, ed. a II-a, Polirom, 2006.

Tablă de materii

Partea a II-a

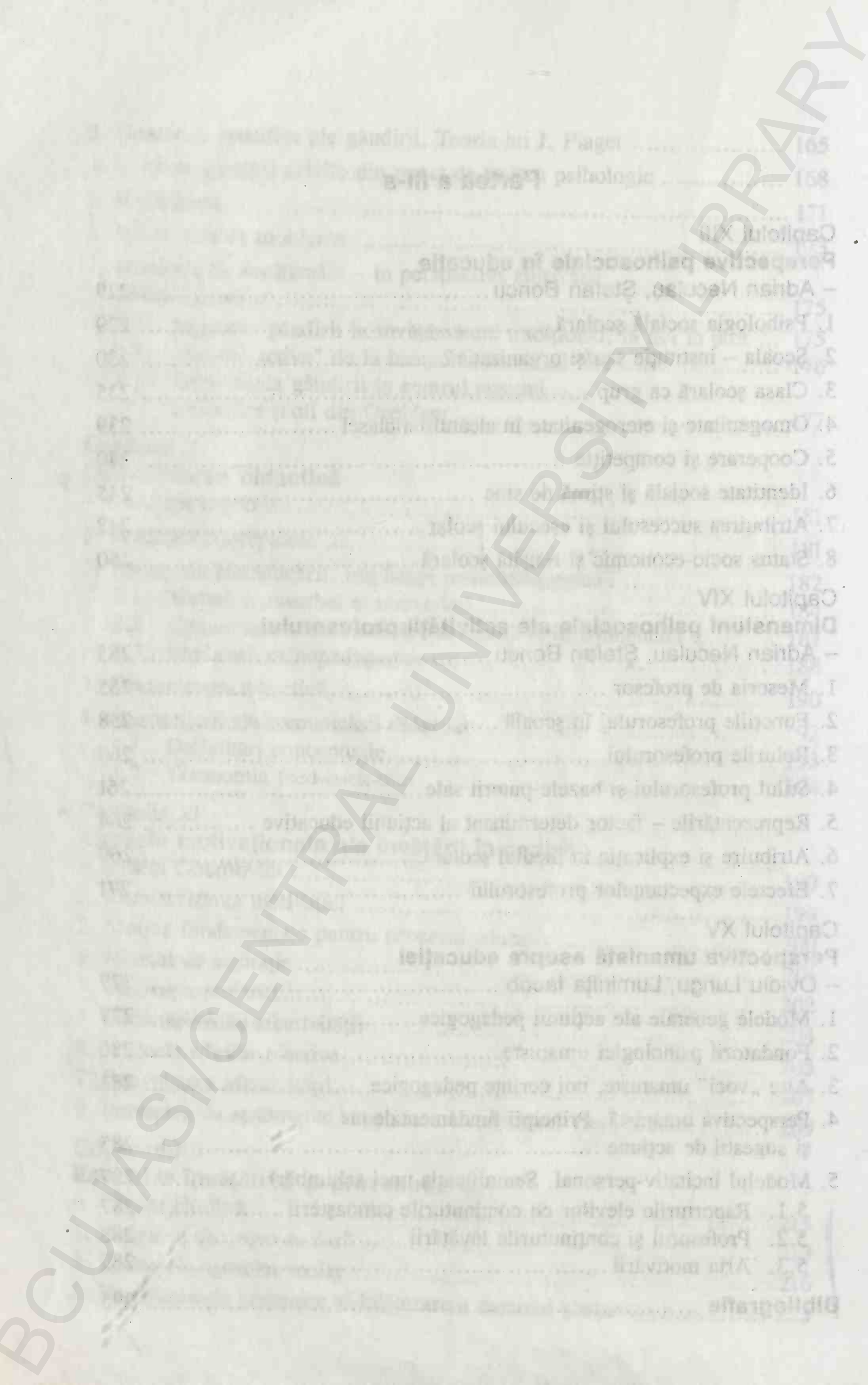
Capitolul VI
Învăţarea. Teorii ale învăţării

Capitolul VII
Procese fundamentale într-o învăţare elementară

Capitolul VIII
Creativitatea şi cultivarea ei în şcoală

Capitolul IX
Gândirea. Dezvoltarea gândirii în procesul instructiv-educativ

Partea a III-a



Prefaţă

Este evidentă necesitatea ca tânărul care păşeşte pentru prima oară pragul unei şcoli, în calitate de profesor, să fie un bun cunoscător al problemelor psihologice inerente instruirii şi educării şcolarilor. Psihologia cotidiană, însuşită de fiecare dintre noi prin experienţă socială, nu e suficientă pentru a-l face conştient de lacunele existente în capacitatea de percepţie a copiilor, de dificultăţile înţelegerii unui text ştiinţific ; el nu cunoaşte cauzele abaterilor disciplinare repetate, nu are experienţa diversităţii problemelor adolescentului sau a reacţiilor, uneori neaşteptate, ale grupului şcolar ş.a.m.d. Desigur, pedagogia şi metodica l-au învăţat ce metode şi procedee pot fi utilizate, dar acestea trebuie aplicate având în vedere specificul clasei, al unui anume elev şi, mai ales, situaţia, problema concretă.

Astfel, psihologia şcolară capătă statutul de *disciplină resursă*, potenţial rezervor de sugestii şi repere în gestiunea şi managementul procesului formării şcolarilor. Este la fel de utilă şi procesului cristalizării profesionale a cadrului didactic, stabilizării propriei identităţi vocaţionale.

Nu este lipsit de importanţă faptul că profesia didactică presupune, din start, anumite abilităţi şi competenţe. Discutarea acestora din perspectivă praxiologică o plasează în rândul activităţilor caracterizate prin *promptitudine decizională în timp real, pe probleme vag definite*. De aici nevoia de a putea şi a şti să lucrezi în condiţii de relativă incertitudine (ce a motivat o reacţie sau alta a clasei ? Ce şi cât au înţeles elevii din mesajul didactic ? Ce i-a interesat în mod real ? etc.).

Fiind prin excelenţă o profesie socială, activitatea profesorului este totdeauna un joc la scenă deschisă, fără sufleur şi fără timp de reflexie situaţională. Dacă, pentru partea de proiectare a obiectivelor, conţinuturilor şi metodologiei didactice există răgazul deliberării şi opţiunii între alternative – în timpul pregătirii „intrării în scenă" – spectacolul propriu-zis al lecţiei devine un joc nereversibil, interactiv, relativ nedeterminat. *Se câştigă sau se pierde în comun.* Toate acestea solicită o justă şi promptă apreciere a factorilor psihologici.

În această direcţie, orientarea profesorilor se realizează prin cursurile de psihologie şcolară, în orice ciclu de formare didactică. Talentul şi experienţa îi ajută mai eficient pe cei deja iniţiaţi teoretic. Aceştia vor şti de ce fac ceea ce fac, ce resurse activează, până unde pot merge, ce riscă. Dacă unei solide pregătiri de specialitate i se alătură o bună formaţie psihopedagogică, marja de libertate a exprimării profesionale creşte semnificativ. Într-o formulare plastică, diferenţa este comparabilă cu acea dintre două nave, potenţial egale, dar care au un randament semnificativ diferit deoarece navighează în condiţii deosebite : prima, tatonând printre neguri cu radarul defect, cea de a doua favorizată de vizibilitate bună şi cu instrumente funcţionale.

La noi în ţară, în anii '60, sub conducerea Catedrei de Psihologie din Cluj, s-a editat un foarte des consultat curs de „psihologie pedagogică". Cu toate meritele

lucrării, ea era (inevitabil atunci) orientată cu precădere spre studiile sovietice, caracteristice şcolii „socialiste". În 1974, profesorul Ion Radu a publicat o interesantă psihologie şcolară, destinată însă studenţilor secţiilor de psihologie existente atunci. Apoi, Catedra de psihologie din Bucureşti (în 1987) a conceput o amplă lucrare de psihologie şcolară care a fost însă slab difuzată şi destul de puţin accesibilă studenţilor de la specialităţile neumaniste – în special prin volumul ei (430 de pagini). Desigur, au mai apărut şi alte manuale de psihologie şcolară, puţin cunoscute în afara sferei institutelor care le-au editat.

Catedra de psihologie din Iaşi îşi propune astăzi să pună la îndemâna viitorilor dascăli o lucrare accesibilă tuturor, indiferent de profilul facultăţii frecventate, luându-se în consideraţie, totodată, şi ponderea acestui curs, căruia planurile de învăţământ îi acordă numai 28 de ore.

Ne simţim datori să-i avizăm pe viitorii profesori : o carte de psihologie şcolară, fie ea şi un manual pentru debutanţi, *nu oferă reţete*. Oricât de securizante ar părea la prima vedere, ele ascund capcane. Soluţia standard este iluzoriu bună, deoarece orice situaţie psihologică – chiar şi într-un mediu normativ ca acela şcolar – este totdeauna caracterizată prin unicitate, care reclamă o tratare individualizată, cu diferenţieri până la nivel de nuanţă. Se cere deci o pregătire avizată, capabilă să discearnă şi să opteze.

Am avut în vedere principalele teme tratate de obicei în lucrările similare din diferite ţări europene. Structurarea acestora s-a făcut în trei mari secţiuni corespunzând domeniilor clasice de exercitare şi validare a competenţei psihologice a profesorului : cunoaşterea obiectului muncii sale – elevul (partea I), a principalelor aspecte implicate în procesualitatea complexă a cunoaşterii şi învăţării de tip şcolar (partea a II-a) şi a cadrului psihosocial al instituţiei şcolare (partea a III-a).

Nu ne-am referit la temele dedicate particularităţilor psihologice specifice unui obiect sau altul de studiu, deoarece predarea, pe lângă problemele generale (amintite în această carte), implică detalii ce se cer precizate de către metodist ; iar fundamentarea lor este totdeauna şi psihologică. E drept că publicarea de metodici noi, în spiritul reformei actuale a învăţământului, constituie o cerinţă urgentă, la care însă nu noi avem căderea a răspunde.

Autorii mulţumesc călduros tuturor persoanelor care au contribuit la apariţia acestei cărţi şi fac apel la cititorii ei să le comunice observaţiile şi sugestiile lor, pe adresa : Catedra de Psihologie, Universitatea „Al. I. Cuza", Bulevardul Copou, nr. 11, Iaşi.

30 ianuarie 1998

Andrei Cosmovici, Luminiţa Iacob

Introducere

Obiectul şi importanţa psihologiei şcolare

Andrei Cosmovici

1. Psihologia este ştiinţa care se ocupă cu descrierea şi explicarea fenomenelor psihice verificabile. Pe de o parte, fenomenele psihice se exprimă în comportamentul nostru obiectiv, prin acţiuni, comentarii verbale şi modificări expresive, pe de alta, ele se manifestă în interiorul fiinţei noastre prin imagini, idei, dorinţe, sentimente care nu ne sunt cunoscute în mod direct decât nouă. Intervine atunci procesul dedublării fiinţei gânditoare; ea gândindu-se este conştientă că încearcă soluţionarea unei probleme şi o controlează.

Studiul obiectiv al fenomenelor sufleteşti a început abia în ultimele decenii ale secolului trecut. Primele experimente s-au centrat pe aspectele generale ale vieţii psihice, aspecte comune tuturor (pentru fiecare om, un excitant este perceput numai dacă are o anumită intensitate minimă; în cazul unor emoţii puternice, sunt prezente modificări fiziologice etc.). Deci psihologia elaborată în primele decenii a fost „psihologia generală" – care azi se studiază în liceu, fiind baza necesară înţelegerii ramurilor apărute ulterior.

Una din primele specializări ale psihologiei au constituit-o studiile consacrate psihicului infantil. Psihologii au intuit existenţa unor deosebiri importante între felul copilului de a înţelege lumea şi cel al adultului. Urmărind sistematic modificările de comportament ale copiilor de diferite vârste s-a ajuns la elaborarea „psihologiei copilului". Dar copiii au fost observaţi şi în condiţiile vieţii şcolare. Au putut fi înregistrate în acest fel reacţiile lor la diverşi factori educativi, la atitudinea profesorilor, la metodele şi materialele utilizate, la conţinutul diferitelor discipline ş.a. Asfel s-a constituit ceea ce noi denumim azi „psihologia şcolară". *Psihologia şcolară studiază, din punct de vedere psihologic, procesul instructiv-educativ desfăşurat în şcoală cu scopul de a spori eficienţa acestuia.* Ea formează partea esenţială a psihologiei pedagogice care studiază şi educaţia copilului înainte de şcoală, dar şi la vârsta adulţilor, întrucât statul se preocupă de o influenţare sistematică a tuturor cetăţenilor (educaţia adulţilor).

Urmărind optimizarea instruirii şi educaţiei, psihologia şcolară este o ramură aplicată, practică, a psihologiei, pe lângă multe altele, cum ar fi:

psihologia muncii, psihologia medicală, psihologia judiciară, psihologia sportului etc. Toate urmăresc ca, pe baza unor cercetări de psihologie, să se amelioreze o activitate sau alta. Rezultatele pozitive obţinute au avut drept urmare prezenţa psihologului, din ce în ce mai frecventă, în diferite domenii de activitate. Apoi, chiar în pregătirea diverşilor profesionişti a apărut şi psihologia: medicii studiază psihologia medicală, inginerii – psihologia muncii industriale ş.a.m.d. E firesc ca profesorii să aibă nevoie de psihologie şcolară. Pentru a aplica în mod eficient diferitele metode de învăţământ ei trebuie să fie conştienţi de felul în care observă elevii, de condiţiile ce favorizează memorarea cunoştinţelor, de cum poate fi stimulată gândirea, de ceea ce favorizează formarea unor atitudini şi sentimente superioare... Acestea şi multe altele sunt analizate de psihologia şcolară.

2. Cele mai importante concluzii obţinute în cadrul psihologiei generale, psihologiei infantile şi al psihologiei diferenţiale (care studiază deosebirile tipice între diverse grupuri de oameni) sunt utilizate, desigur, de către psihologia şcolară. Dar această ramură practică a psihologiei nu se poate baza numai pe simple deducţii dintr-o serie de generalizări. Pentru a face consideraţii specifice procesului de învăţământ este necesară o amănunţită studiere a învăţării în condiţiile complexe existente în clasă, în cadrul unei comunităţi de elevi. Rezultatele obţinute într-o situaţie simplificată, artificială, de laborator nu pot fi extrapolate ca atare într-o ambianţă influenţată de multipli factori (Ausubel, D., Robinson, F., pp. 5 şi 21). De aceea s-au făcut investigaţii speciale care ne pot duce la un mai înalt grad de certitudine cu privire la influenţa şi valoarea unor metode şi procedee folosite de profesori, cât şi la soluţionarea altor probleme de ordin instructiv-educativ.

În mod firesc, psihologia şcolară este strâns legată de pedagogie, ştiinţa educaţiei, a formării conştiente, intenţionate a individului. Aceasta abordează însă procesul educativ în toate aspectele sale şi din mai multe puncte de vedere. De pildă, psihologia se ocupă prea puţin de scopurile educaţiei sau de aspectele metodice ale educaţiei fizice care însă sunt abordate pe larg de către pedagog. Apoi, pedagogia studiază acţiunile educative şi rezultatele lor nu doar din punct de vedere psihologic, ci şi din punct de vedere igienic (dacă ele nu dăunează sănătăţii), din punct de vedere moral şi din punct de vedere economic (problema costurilor nu poate fi neglijată în practică). De aceea pedagogia stabileşte care să fie structura unei şcoli, ce anume să se predea elevilor, ce metode şi materiale pot fi utilizate etc. Psihologul nu ia decizii finale, nu face decât constatări şi recomandări necesare pedagogului, ca om de ştiinţă, ori profesorului. Pedagogia are, în schimb, un caracter normativ. Ea dă indicaţii precise, unele absolut obligatorii, altele facultative, care constituie un ghid al activităţii instructiv-educative desfăşurate în şcoală.

Să luăm, de exemplu, problema introducerii filmului la lecţie, problemă pusă acum şapte decenii, când această „minune tehnică" se răspândise pe tot

globul. Observaţiile psihologice scot în relief o serie de avantaje. Mai întâi, imaginea în mişcare favorizează concentrarea atenţiei. Apoi, prin încetinirea sau accelerarea mişcării apar aspecte care într-o observaţie directă vor scăpa (se vede clar cum îşi prinde hrana un pescăruş şi cum creşte şi se dezvoltă o floare). Folosindu-se teleobiectivul se poate distinge comportamentul unor animale, fără a perturba manifestările lor obişnuite. Mărirea imaginii face din film un microscop pentru zeci de elevi... Aşadar, cunoaşterea perceptivă este puternic favorizată, mai ales când imaginile sunt întovărăşite şi de explicaţii date de un specialist.

Pe de altă parte, investigaţiile aprofundate şi extinse pe o perioadă îndelungată arată că filmul, ca şi televizorul, pune copilul în situaţie de spectator: el priveşte, ascultă, dar nu face eforturi independente de înţelegere, de aprofundare. Se cultivă o oarecare stare de pasivitate, o insuficientă activitate mintală. Or, progresul gândirii cere un efort personal de analiză, comparaţie, generalizare, iniţiativă în dirijarea observaţiilor directe şi a amintirilor pentru a soluţiona o anume problemă, o nelămurire sesizată. De aceea, dacă utilizarea filmului ar fi excesivă, ea ar putea stânjeni progresul gândirii la tânăra generaţie.

Pe aceeaşi linie se situează şi concluziile unor sociologi francezi, care, comparând compoziţiile făcute de elevii de azi cu cele ale bunicilor, au constatat o superioritate evidentă în exprimare acum 100 de ani faţă de actuala generaţie. Faptul a fost explicat prin cultivarea excesivă a audio-vizualului, ceea ce creează mereu o atitudine de spectator şi diminuează timpul de exprimare verbală prin proprii cuvinte.

Pornind de la aceste concluzii, pedagogii au ţinut seama şi de impactul filmului asupra progresului elevului din punct de vedere moral, dar şi de implicaţiile de ordin financiar (filmul se foloseşte azi, în şcoli, dar în proporţii moderate). Din păcate, pedagogii au subestimat impactul filmelor proaste vizionate în afara şcolii şi doar în puţine ţări s-a organizat o instruire sistematică în vederea aprecierii filmului artistic.

Deşi, în mod evident, psihologia şcolară se află permanent în raport cu pedagogia nu credem că ar trebui să o socotim „o subramură" ori „o ramură" a „teoriei pedagogice" – aşa cum o consideră D. Ausubel (pp. 29 şi 38). Ea constituie o ştiinţă psihologică atât prin obiectul ei, prin metode, cât şi prin caracteristicile rezultatelor obţinute. Se poate spune că este o „ştiinţă auxiliară" pentru pedagogie. Pedagogia se sprijină pe mai multe ştiinţe, aşa cum a reieşit din cele amintite mai sus. Dintre toate, psihologia este cea mai importantă, întrucât cele mai dificile probleme din punct de vedere al instrucţiei şi educaţiei sunt cele ale dezvoltării psihicului.

O altă ştiinţă cu care trebuie să colaboreze psihologul, când cercetează învăţământul, este sociologia. În adevăr, instruirea se face cu mari grupuri de şcolari – clasele. Ca urmare apar fenomene sociale – se creează o mentalitate de grup, apar anumite tradiţii, influenţe. Ele nu pot fi subestimate şi

trebuie avute în vedere. Iar când ne referim la interacţiunea dintre indivizi, la comunicarea dintre elevi, la relaţiile de cooperare sau adversitate, atunci sunt necesare cunoştinţele acumulate de psihologia socială, o ramură a psihologiei care cunoaşte astăzi progrese remarcabile.

3. *Importanţa psihologiei şcolare* se vădeşte atât pe plan teoretic, cât şi practic. *În raport cu teoria pedagogică,* psihologia a avut şi un aport de ordin istoric: la începutul secolului psihologii au iniţiat cercetări în şcoli şi sub impulsul lor s-au organizat primele experimente pedagogice. Aşadar, putem vorbi despre contribuţia psihologiei şcolare la introducerea metodei experimentale în pedagogie. Experimentul pedagogic este extrem de complex, fiindcă trebuie avute în vedere numeroase variabile, ţinând atât de ambianţa şcolară, de profesor, cât şi de factorii inerenţi elevilor, subiecţi de o mare diversitate. De aceea experimentul în şcoală capătă un caracter interdisciplinar; în cadrul său psihologul are un loc important. Am văzut că, permanent, pedagogul care vrea să inoveze învăţământul trebuie să apeleze la concluziile psihologiei, la cercetarea psihologică, pentru a putea aprecia resursele şi rezultatele oricărei înnoiri a procesului instructiv-educativ.

Din punct de vedere practic, cunoştinţele acumulate de către psihologia şcolară sunt preţioase în primul rând pentru profesori, dar şi pentru părinţi – pentru oricine este antrenat într-o muncă cu caracter de instruire şi educaţie. Necesitatea cunoaşterii derivă din aceea că actul de instruire şi de educaţie trebuie să se adapteze la situaţii infinit de variate, dată fiind diversitatea aptitudinilor, atitudinilor şi aspiraţiilor populaţiei de şcolari. Există deci o serie de probleme, dificultăţi pe care profesorii le întâmpină.

Pentru a caracteriza complexitatea actului educativ ne vom referi la o schiţă a lui A.P. Cehov, neîntrecut psiholog, publicată la începutul secolului. Iată, în rezumat, ce povesteşte Cehov:

Sosind acasă, procurorul Evgheni Petrovici e întâmpinat de guvernanta copilului, guvernantă care i se plânge că Serioja, un băieţel de 7 ani, ia tutun din sertarul tatălui său şi fumează.

Evgheni Petrovici se gândeşte ce măsură să ia. Pe vremea lui copiii care erau prinşi fumând erau bătuţi crunt – dar această „metodă" nu dădea rezultate, căci elevii continuau să fumeze pe ascuns. Până să ia o hotărâre, iată că băieţelul său intră în birou şi i se caţără pe genunchi. Tatăl trebuie să ia imediat o atitudine. El începe prin a-l îndepărta şi a-i spune: „Sunt supărat pe tine şi nu te mai iubesc!". Apoi îl dojeneşte, fiindcă a luat tutun, un lucru care nu-i aparţinea, fără să ceară voie. Şi cum băieţelul nu înţelege ce rău a făcut, procurorul începe să explice ce înseamnă proprietatea. Serioja, desigur, nu înţelege nimic, devine distrat şi îl întreabă dintr-odată: „Din ce se face cleiul?".

După acest vădit insucces, tatăl trece, nemulţumit, la chestiunea fumatului care face rău sănătăţii. Dar această problemă e şi mai delicată, întrucât

procurorul este el însuşi un fumător pasionat. De aceea, tatăl e nevoit să accentueze că „pentru cei mici, ca tine, tutunul e deosebit de vătămător! Tu ai pieptul slab, eşti încă firav, iar oamenii firavi se îmbolnăvesc de oftică şi de alte boli. Uite, şi unchiul Ignati a murit de oftică. Dar dacă n-ar fi fumat, poate că mai trăia şi azi". Dar nici aceste argumente nu-l impresionează prea mult pe Serioja, care se gândeşte la alte lucruri şi se apucă să deseneze pe o foaie de pe birou.

Nemaiştiind ce să facă, procurorul, în încheiere, se mulţumeşte... să-i ceară cuvântul că nu va mai fuma. Băieţelul, desenând, cântă tărăgănat: „Pe cu-vân-tul meu! Cu-vân-tul meu-u!". Din atitudinea copilului şi din felul cum răspunde rezultă că el nu ştie ce înseamnă să-ţi dai cuvântul şi că hotărârea sa de a nu mai fuma e cât se poate de îndoielnică.

Înainte de a pleca la culcare, băieţelul cere, ca de obicei, să i se spună o poveste. Procurorul se apucă de improvizat: „A fost odată un rege bătrân... şi trăia regele nostru într-un castel de cleştar... iar castelul, frăţioare, se înălţa în mijlocul unei grădini uriaşe, unde creşteau portocali, peri şi cireşi"... şi urma înşiruirea de nenumărate minunăţii. „Bătrânul împărat avea un singur fecior, moştenitor al împărăţiei lui, un băiat mic... cum eşti tu. Şi era un copil bun... dar avea un singur păcat: fuma!" Apoi, după ce lungeşte o vreme povestirea Evgheni Petrovici încheie: „Din pricina fumatului, prinţişorul se îmbolnăvi de piept şi muri când împlini 20 de ani, iar bătrânul bolnav rămase fără nici un sprijin... şi veniră duşmanii, uciseseră pe împărat şi dărâmară castelul. Nu mai sunt în grădina lui nici cireşi, nici păsări şi nici clopoţei".

Pe Serioja povestea îl tulbură grozav... şi dintr-odată spuse cu glas tremurător: „N-o să mai fumez niciodată!". Felul în care face acum această făgăduială e o dovadă sigură că, în sfârşit, acţiunea pedagogică şi-a atins scopul.

Din această povestire nu decurge atotputernicia basmelor în copilărie. Reuşita procurorului se explică prin mai mulţi factori sesizaţi de intuiţia marelui scriitor. Mai întâi, Serioja a putut să constate supărarea tatălui său în legătură cu fumatul. Dar el nu înţelegea de ce nu-i este permis să fumeze. În al doilea rând, Evgheni Petrovici, prin profesia lui, ştia să povestească, să convingă. Aceeaşi povestire, spusă pe un ton rece, insinuant, nu subjugă pe micul ascultător care, vigilent, îţi spune îndată: „Tu vrei să mă păcăleşti!". În fine, amănuntul principal, menţionat de Cehov, este că lui Serioja îi murise mama. Or, în mod obişnuit, moartea e ceva abstract nu numai pentru copii, ci şi pentru tineri. Abia la bătrâneţe moartea devine ceva înfricoşător. În cazul acestui băieţel însă, o experienţă zguduitoare, despărţirea definitivă de mama iubită, a făcut ca pentru el moartea să fie ceva îngrozitor şi atunci povestea l-a putut impresiona puternic. Copiilor le plac basmele, dar ele nu sunt mijloace educative atotputernice.

Schiţa marelui scriitor rus ne plasează direct în mijlocul dificultăţilor pe care le întâmpinăm în munca de educaţie. Să încercăm să enumerăm câteva din ele:

a) O primă dificultate o constituie *comunicarea dintre adult şi copii*, chiar adolescenţi fiind. De fapt, comunicarea unor fapte între două persoane care se cunosc foarte bine este un lucru facil. Aşa e cazul convorbirilor între soţi sau între fraţi. Când însă e vorba de două persoane foarte diferite în ce priveşte cultura şi, mai ales, când e vorba de transmis unele cunoştinţe abstracte, necunoscute celui ce ascultă, comunicarea poate deveni extrem de dificilă. Ca dovadă că unii savanţi iluştri nu izbutesc să ţină expuneri inteligibile. Nu-i înţeleg nici studenţii de specialitate, cu atât mai puţin nişte copii. Diferenţa dintre şcolari şi profesori este foarte mare în ce priveşte experienţa, bagajul de cunoştinţe. Profesorul trebuie să facă un efort deosebit pentru a lega noile noţiuni de cunoştinţele sărace şi uneori eronate ale copiilor. În povestirea de mai sus se vede greşeala comisă de procuror când vroia să-i explice unui băieţel de 8 ani ce înseamnă proprietatea.

b) O altă dificultate *rezidă în particularităţile de vârstă ale şcolarilor*. Ei nu diferă de adult numai prin volumul cunoştinţelor, ci se deosebesc şi prin mentalitate, prin interese, prin trebuinţele fireşti vârstei. Ignorarea lor poate să-l pună pe profesor într-o postură ridicolă. Iată, un bătrân profesor scriindu-şi amintirile, notează un fapt mărunt, petrecut în copilărie, dar care s-a imprimat adânc în memoria sa. Era elev în clasa a II-a. Se afla în recreaţie, clopoţelul sună şi, alergând spre clasă s-a izbit, după colţul culoarului, drept în pieptul directorului şcolii – un bătrân greoi şi corpolent. Acesta (scena avea loc la începutul secolului nostru) l-a înşfăcat de o ureche şi l-a scuturat bine. Dar nu asta l-a impresionat pe copil, fiindcă maltratarea fizică era atunci un fapt obişnuit. Ceea ce l-a uimit a fost reproşul profesorului: „De ce fugi? Când m-ai văzut pe mine alergând?!" Or,... cum să ceri unui copil de 8 ani să nu fugă!? Pe drept cuvânt mustrarea aceasta a rămas întipărită cu un mare semn de întrebare.

c) *Particularităţile individuale* ridică spinoase probleme în practica instructiv-educativă. Copiii de aceeaşi vârstă sunt foarte diferiţi, uneori au firi opuse, ceea ce ne obligă la procedee variate. De exemplu, profesoara constată că, în timp ce explică, un elev îşi ghionteşte colegul, vorbeşte, deranjând pe cei din jur. Ea se opreşte, îl ridică în picioare şi îl dojeneşte cu asprime. Dacă şcolarul este o fire docilă, se înroşeşte până în vârful urechilor, se aşază şi se cuminţeşte. Dar dacă e un copil orgolios, atunci, bravează: după ce se aşează continuă să facă zgomot şi mai tare! Cu un astfel de şcolar se procedează altfel: în timpul lecţiei profesoara trebuie să-l avertizeze numai din privire. Apoi, să-l cheme la cancelarie şi, între patru ochi, să stea de vorbă cu el.

În munca educativă se impune să ţinem cont şi de „momentul psihologic" : să profităm de un moment de căinţă al unui elev, dar să evităm aplicarea unei pedepse câtă vreme el e revoltat, fiind convins de nevinovăţia sa. Se cere, mai întâi, să zdruncinăm această convingere.

d) *Cunoaşterea cauzelor* unei greşeli, ale unei abateri e foarte necesară pentru a lua o măsură educativă, căci una e când un copil nu ştie că e interzisă o conduită (cum era cazul lui Serioja), alta când cunoaşte foarte bine interdicţia, şi cu totul alta când nu el este vinovatul (cum e cazul când unchiul unui băieţaş îi pune ţigara aprinsă în gură şi afirmă că-i stă foarte bine!).

Tot aşa de importantă este şi cunoaşterea cauzelor rămânerii în urmă la învăţătură, cauze care sunt uneori foarte greu de stabilit.

e) De asemenea, nu e uşor să constatăm *efectele* reale ale unui demers instructiv--educativ. Chiar dacă un şcolar a devenit cuminte în clasă, cum se comportă el pe stradă, acasă? Nu totdeauna e uşor de constatat, fiindcă părinţii pot să-i ţină partea. La fel, nu e simplu să ne dăm seama cât de temeinică este însuşirea unui anume capitol : simpla reproducere a textului nu constituie o garanţie.

Desigur, mai sunt şi multe alte probleme ce se ivesc în practica învăţământului. Parte din ele vor fi înfăţişate în capitolele următoare. Cum pot învăţa viitorii profesori să le facă faţă în optime condiţiuni?

Un rol hotărâtor îl are practica pedagogică desfăşurată sub îndrumarea şi conducerea atentă a unor profesori cu multă experienţă. Dar practica fără teorie e oarbă. Orice metodă, orice atitudine adoptată trebuie să fie luminate de înţelegerea mecanismelor prin care ele duc la bune rezultate. Pedagogia discută sub diverse aspecte modul optim de desfăşurare a procesului de învăţământ, psihologia şcolară dezvăluie complexitatea situaţiilor, a reacţiilor posibile din partea elevilor, ceea ce ne ajută în practică pentru a preveni unele erori, pentru a fi conştienţi de unele deficienţe şi a căuta soluţii. Dificultatea majoră rezidă în faptul că procesul de instruire şi educaţie este dependent de o multitudine de factori, încât în puţine cazuri ne aflăm într-o situaţie tipică descrisă în manualul de pedagogie sau în cel de psihologie. De aceea profesorul trebuie imediat să adapteze unele indicaţii generale la o problemă specifică. Adeseori nici nu are timp de reflexiune. Ca urmare, i se cere intuiţie şi reacţie promptă, ceea ce nu este deloc uşor.

Gândiţi-vă la un chirurg care operează: el în fiecare moment solicită asistentei sale când un instrument, când altul pentru a rezolva o anume situaţie operatorie. Ce-ar fi dacă mersul operaţiei l-ar obliga să modifice un instrument (să-l mai îndoaie ori să-l pilească)? Ar fi cam complicat! Dar profesorul se află frecvent în această situaţie : trebuie să adapteze „instrumentarul" cunoscut la o nouă situaţie. Din fericire, o măsură pedagogică nu e menită să

salveze viaţa unui copil (decât în cazuri extrem de rare). Formarea posibilităţii de a acţiona în deplină cunoştinţă de cauză, de a dovedi înţelepciune şi plasticitate în conduita noastră faţă de elevi este favorizată de cunoaşterea aspectului psihologic al influenţelor de ordin educativ. Aceasta constituie importanţa practică a psihologiei şcolare.

Partea I

PERSONALITATEA ELEVULUI

Capitolul I

Repere psihogenetice. Caracterizarea vârstelor şcolare

Luminiţa Iacob

Capitolul de faţă îşi propune un dublu obiectiv. Mai întâi, să ofere o imagine de ansamblu asupra dezvoltării ontogenetice, proces pe care educatorul îl poate influenţa direct. Discutarea factorilor dezvoltării (1), cât şi a modelelor şi teoriilor explicative dedicate descifrării acestei procesualităţi complexe (2), poate deschide un necesar orizont. El este indispensabil plasării corecte a profesorului, ca specialist al formării, faţă de această problematică. A doua ţintă vizată este tentativa de a oferi o succintă iniţiere în psihologia vârstelor şcolare (3). Mai puţin teoretizant şi cu sugestii de acţiune psihopedagogică, subcapitolul încearcă să transpună în pagini de carte ceva din „pulsul clasei".

1. Factorii dezvoltării ontogenetice

Referitor la identificarea factorilor implicaţi în dezvoltarea umană, întâlnim o *convergenţă principială*, chiar dacă planul analitic se prezintă diferit. Astfel, în literatura psihopedagogică românească sunt discutaţi ca factori ai ontogenezei *ereditatea, mediul* şi *educaţia,* în timp ce literatura occidentală se ocupă de raportul „nature – nurture" (cea anglo-saxonă) sau „hérédité – milieu/environement" (cea franceză).

Semnalarea acestor nuanţări prilejuieşte observaţia că, în fond, delimitările categorice nu au decât raţiuni didactice, deoarece ereditatea, ca proprietate generală a lumii vii, este o caracteristică a naturii, la fel cum educaţia presupune cu necesitate un mediu social uman, în absenţa căruia nu ar putea exista!

1.1. Ereditate. Mediu. Educaţie

Ereditatea *este însuşirea fundamentală a materiei vii de a transmite, de la o generaţie la alta, mesajele de specificitate (ale speciei, ale grupului, ale individului) sub forma codului genetic.*

Materialul eredităţii este nuclear (la nivelul cromozomilor din nucleul gameţilor) şi citoplasmatic, constituind genotipul individului.

Ereditatea nucleară se transmite conform unor legităţi cunoscute (Mendel, T.H. Morgan), care permite atât înţelegerea naturii combinărilor care au loc, cât şi producerea erorilor de copiere şi a alterărilor (mutaţiile). Identitatea genetică este practic imposibilă de la antecesori la descendenţi, şansa fiind de 2^{46} (una din 70 de trilioane). Orice genotip se exprimă doar în formă fenotipică (totalitatea caracteristicilor unui individ) ca rezultat al interacţiunilor primare cu mediul. Fenotipul este doar una dintre variantele posibile ale unui acelaşi genotip, fixat însă definitiv prin actualizarea *normei de reacţie* genotipice sub influenţa timpurie (chiar din momentul concepţiei) a mediului de dezvoltare.

Printre metodele care permit studierea rolului factorului genetic în ontogeneză se numără cele care urmăresc *gemelaritatea* (Oancea-Ursu, Gh., 1985), *cosanguinitatea, dezvoltarea prenatală, manipularea mediului, fenomenul de adopţie* etc. Acestea au fost prefigurate de studiile asupra eredităţii plantelor şi animalelor (cu concluzii limitate însă pentru ereditatea umană) şi de analiza genealogică prin care anumite caracteristici au putut fi urmărite în aceeaşi familie, timp de generaţii (Galton, F., 1869).

Deşi cercetările vizând ereditatea umană au o istorie relativ scurtă şi o specificitate aparte (date fiind limitele etice ale experimentelor genetice), câteva aspecte se impun a fi subliniate:

- Moştenirea ereditară apare ca un complex de *predispoziţii şi potenţialităţi* şi nu ca o transmitere a trăsăturilor antecesorilor;
- Ereditatea caracterelor morfologice şi biochimice este mult mai bine cunoscută decât ereditatea însuşirilor psihice, care, în multe cazuri, pare a fi rodul unor determinări poligenetice;
- Diversitatea psihologică umană are cu certitudine şi o rădăcină ereditară (constituţie, biotip, baze comportamentale etc.), dar nu se reduce la aceasta;
- Ceea ce este ereditar nu coincide întotdeauna cu ceea ce este congenital (sau înnăscut), unde sunt cuprinse şi elemente dobândite în urma influenţelor dinaintea naşterii;
- Ceea ce ţine de ereditate se poate exprima în diverse momente de vârstă sau poate rămâne în stare de latenţă pe tot parcursul vieţii, în absenţa unui factor activitator (exemplu: cazul anumitor predispoziţii alergice ori al combinaţiilor aptitudinale);
- Potenţialul genetic al fiecărui individ se selectează prin hazard şi este, mai ales sub aspectul exprimării psihice, polivalent;
- Ereditatea conferă unicitatea biologică, ca premisă a unicităţii psihice;
- Din perspectivă filogenetică, ereditatea umană conferă cea mai mică „încărcătură" de comportamente instinctive. Aceasta face din puiul de om

o ființă total dependentă de membrii propriei specii și, conform celebrei formule a lui K. Lorenz, un „specialist în nespecializare" ereditară. Din acest motiv, puiul de om este singurul care își pierde specificitatea dacă, în dezvoltarea sa timpurie, este „asistat" de membrii altei specii. „Copiii sălbateci", cei crescuți de animale, s-au animalizat, în ciuda eredității lor de tip uman.

- Prin „orarul" proceselor de creștere și maturizare, ereditatea creează premisele unor momente de optimă intervenție din partea mediului educativ, în așa numitele *perioade sensibile* sau *critice*. Anticiparea sau pierderea perioadelor se poate dovedi ineficientă (exemplu: achiziția mersului, limbajului, operațiilor gândirii etc.);
- Rolul eredității nu se exprimă în aceeași măsură în diversele aspecte ale vieții psihice: unele poartă mai puternic amprenta eredității – temperamentul, aptitudinile, emotivitatea, patologia psihică (Teodorescu, Fl., 1996), – altele mai puțin – atitudinile, voința, caracterul etc.;
- O aceeași trăsătură psihică poate fi, la persoane diferite, rodul unor factori diferiți. Pentru o anumită persoană, hotărâtoare poate să fie ereditatea, în timp ce, pentru alte persoane, se poate ca mediul sau educația să fi contribuit decisiv.

În stadiul actual al cunoașterii și stăpânirii *mecanismelor eredității* se poate afirma că rolul său în dezvoltare, mai ales în dezvoltarea psihică, este *de premisă naturală*. Această premisă, cu acțiune probabilistă, poate oferi individului o șansă (ereditate normală) sau o neșansă (ereditate tarată). Prima poate fi ulterior valorificată sau nu, iar cea de a doua, în funcție de gravitate, poate fi compensată în diverse grade sau nu.

Mediul, *ca factor al dezvoltării umane, este constituit din totalitatea elementelor cu care individul interacționează, direct sau indirect, pe parcursul dezvoltării sale.*

Din punctul de vedere al conținutului, în influențele mediului se pot distinge o multitudine de planuri: de la cel natural-geografic (climă, relief) la cel social – indispensabil unei ontogeneze de tip uman (familie, grup de joacă). Acțiunea mediului poate fi *directă* (alimentație, climă) sau *indirectă*, prin intermediul formelor de adaptare umană pe care le generează (activități dominante, tip de organizare, nivel de trai, grad de cultură și civilizație etc.). De asemenea, trebuie subliniat că aceste influențe pot veni din imediata apropiere a individului (obiectele, persoanele, situațiile zilnice), ceea ce constituie mediul său *proximal*, sau pot fi un aspect al *mediului distal* (aflat la distanță). Acesta nu este direct sub incidența acțiunii individului, dar indirect, prin *mediatizare* – mai ales ceea contemporană, care șterge granițe spațiale și temporale – îl poate influența decisiv (exemplu: accesul pe computer în muzeul Luvru).

Factorii de mediu sunt structurați oarecum binar, prezentându-se individului ca realități fizice, concretizate în prezența nemijlocită și perceptibilă a

persoanelor şi obiectelor care îl înconjoară şi în funcţie de care trebuie să se modeleze, dar şi ca *ansamblu de relaţii şi semnificaţii* care, prin interiorizare, formează însăşi substanţa, materialul de construcţie necesar dezvoltării psihice (Golu, P., 1985). Atunci când este favorabil, mediul contribuie la realizarea sau chiar accelerarea punerii în funcţie a potenţialului nervos, deci are o acţiune directă vizând dezvoltarea psihică. Ea se corelează cu cea indirectă, de susţinere a dezvoltării fizice: creştere şi maturare a sistemului nervos, osificare, dentiţie, greutate, înălţime etc.

Din perspectiva problematicii dezvoltării ontogenetice, este extrem de important de subliniat că accentul se pune nu pe simpla prezenţă sau absenţă a factorilor de mediu, ci pe *măsura, maniera şi rezonanţa interacţiunii* dintre acei factori şi individul uman. Un factor de mediu prezent, dar *neutru* ca acţiune, sau *indiferent* subiectului uman este inert din perspectiva dezvoltării. (O melodie, pentru un surd, nu apare ca factor de mediu!) Condiţia dezvoltării este ca acel factor să acţioneze asupra individului, care, la rândul său, să reacţioneze, intrând în interacţiune ca bază a propriei activităţi. Vom vedea că, fără o mediere deliberată şi specializată (educaţia), şansa acestor interacţiuni spontane ar fi limitată şi rolul lor puţin eficient. Acest aspect trebuie bine reţinut pentru că el poate fi întâlnit pe tot parcursul ontogenezei. La fel cum, doar simpla prezenţă a biberonului în apropiere nu îl ajută pe un sugar de câteva luni să-şi astâmpere foamea, tot aşa, un conţinut didactic pe care nu-l înţelege şi care nu-i trezeşte prin nimic interesul poate să nu-l ajute deloc pe şcolar în dezvoltarea sa cognitivă. *Prezenţele neutre, „albe", indiferente (obiecte, membri ai familiei, profesori, relaţii sociale etc.) nu stimulează, nu transformă benefic universul psihic al cuiva.*

Dată fiind diversitatea extremă a conţinuturilor mediului, a formelor şi mijloacelor în care se prezintă, a fost necesară o operaţionalizare a conceptului. Aşa s-a născut o categorie teoretică ce începe să se dovedească fructuoasă, conceptul de *nişă de dezvoltare.*

Termenul, introdus de Super şi Harkeness (1986), desemnează *totalitatea elementelor cu care un copil intră în relaţie la o vârstă dată.* Analiza definirii sale permite o serie de sublinieri:

- teoretic şi metodologic este o perspectivă utilă, deoarece inversează punctul de pornire. Se pleacă de la copil în investigarea mediului, ceea este mai precis decât procedura inversă: de la mediul global spre copil;
- copilul şi activităţile lui devin punctul de referinţă în identificarea, la vârste diferite, a unor *nişe de dezvoltare* diferite;
- structura unei nişe de dezvoltare vizează:
  - a) *obiectele* şi *locurile* accesibile copilului la diverse vârste;
  - b) *răspunsurile* şi *reacţiile* anturajului faţă de copil;
  - c) *cerinţele* adultului vizând competenţele încurajate, vârsta la care sunt solicitate şi nivelul de performanţă solicitat;
  - d) *activităţile* impuse, propuse copilului sau acceptate de acesta;

- culturi diferite folosesc *nişe de dezvoltare* deosebite, chiar pentru aceeaşi vârstă, ceea ce şi explică, în parte, diferenţele în dezvoltarea bio-psiho-socială. O paralelă între *nişa de dezvoltare* de tip occidental şi cea tradiţională africană (J.W.M. Witkin, B.B. Witkin, 1975) indică următoarele diferenţe: copilul occidental are jucării, ca obiecte specifice, şi locul său special amenajat în casă (cameră, pat, leagăn). De regulă, prezenţa lui este exclusă pentru o parte dintre locurile şi activităţile adulţilor (camera de lucru, dormitorul părinţilor, activităţi profesionale sau politice). Nu este implicat de timpuriu în sarcini casnice sau extra de tip adult. Faţă de această stare de fapt, în culturile tradiţionale, obiectele de joacă sunt mai ales obiectele casei (veselă, unelte). Locul său special, ca spaţiu fizic distinct, nu există. El este, cel mai ades simbiotic prezent lângă mamă, ataşat chiar de trupul acesteia. Acest statut de „copil la purtător" îl face prezent, extrem de timpuriu în mai toate activităţile şi locurile comunităţii (muncă, petreceri, reuniuni politice).

Consecinţele acestei diferenţe nu au scăpat interpretării psihologice. Stimularea accidentală – ca factor al dezvoltării – este mai redusă pentru copilul occidental, ceea ce şi explică ritmul mai lent al dezvoltării acestuia în primii 2-3 ani de viaţă, faţă de copilul din culturile tradiţionale. După aceasta, raportul ritmului de dezvoltare se inversează. *Nişa de dezvoltare* de tip occidental se diversifică (creşă, grădiniţă, mass-media etc.), cea tradiţională vine cu o ofertă mai săracă şi mult mai aspră, introducând munca de timpuriu (3 ani) ca formă de activitate.

Este de subliniat impactul *reprezentărilor sociale despre copil* şi *copilărie* în structurarea conţinuturilor *nişei de dezvoltare*. Acestea se prezintă ca un mixaj între ceea ce este în realitate copilul la o vârstă dată şi ce se crede că este. Faptul poate explica, alături de alţi factori, de ce o *aceeaşi realitate infantilă (exemplu: copilul între 4 şi 9 ani)*, în culturi diferite, prezintă, sub aspectul utilizării bugetului de timp, alte dominante de activitate: copilul american acordă cel mai mult timp studiului, cel din Japonia, jocului, cel din Kenya, muncii, iar cel din India, interacţiunilor sociale (Bril, B.; Lehalle, H., 1988).

Deşi apare ca principal furnizor al materialului ce stimulează potenţialul ereditar, acţiunea mediului, pe ansamblu aleatoare, poate fi în egală măsură o şansă a dezvoltării (un mediu favorabil), dar şi o frână sau chiar un blocaj al dezvoltării (un mediu substimulativ, ostil, insecurizant sau alienant).

Educaţia. În condiţiile în care şi ereditatea şi mediul sunt prezenţe obligatorii, dar având contribuţii aleatoare în raport cu sensul procesului dezvoltării ontogenetice, societatea umană a perfecţionat în timp un mecanism special de diminuare a imprevizibilului şi de creştere a controlului asupra procesului dezvoltării individuale. Acest rol îl îndeplineşte educaţia. În accepţiunea sa cea mai largă, *educaţia poate fi definită ca activitatea*

specializată, specific umană, care mijloceşte şi diversifică raportul dintre om şi mediul său, favorizând dezvoltarea omului prin intermediul societăţii şi a societăţii prin intermediul omului (Faure, E., 1974). Educaţia, în spiritul exemplelor prezente în paragrafele anterioare, este intervenţia deliberată care mijloceşte folosirea biberonului de către sugar, dar şi înţelegerea conţinutului didactic de către şcolar. Devine educaţie (şi apoi autoeducaţie) orice act personal, interpersonal sau transpersonal care facilitează interacţiunea subiect--obiect în direcţia unei finalităţi transformatoare.

În această perspectivă, educaţia apare ca fiind liantul dintre potenţialitatea de dezvoltare („propusă" de ereditatea individului) şi oferta de posibilităţi a mediului. Ea face medierea între *ceea ce s-ar putea* (ereditatea) sub aspectul conţinutului, momentului, nivelului, intensităţii, duratei, formei, mijlocului etc., şi *ceea ce se oferă* (mediul). O acţiune educativă reuşită armonizează cererea şi oferta, ceea ce nu este deloc uşor pentru că, date fiind unicitatea eredităţii şi unicitatea constelaţiilor de mediu, *nu există reţete*. Ceea ce, într-un moment şi pentru un individ, s-a dovedit influenţă benefică, poate fi dăunător în următorul moment sau pentru alt individ. Ca factor cu acţiune preponderent conştientă şi deliberată, educaţia îşi creează premise interne (susţinerea dezvoltării bio-psiho-sociale), dar şi condiţiile externe necesare (conţinuturi, mijloace, forme).

Este evident că dezvoltarea poate apărea doar dacă se menţine un optim între ceea ce poate, vrea, ştie individul la un moment dat şi *ceea ce i se oferă*. Oferta trebuie să fie stimulativă, totdeauna cu un grad mai înaltă decât *poate, vrea, ştie* individul respectiv. O ofertă prea ridicată, ca şi una banală, poate perturba dezvoltarea psihică.

Evident dependentă de ceilalţi factori şi fără a avea puteri nelimitate (nu poate „reechilibra" o ereditate profund afectată şi nici nu poate compensa un mediu total dizarmonic – foame, violenţă, incertitudine, durere, abandon – educaţia acţionează programat şi cu ştiinţă în sensul dezvoltării individului.

Cel puţin *principial*, faţă de plusul şi minusul oferite aleator de ereditate şi de mediu procesualităţii dezvoltării, educaţia, *prin esenţa sa de activitate umană specializată în dezvoltare*, propune doar plus[1]. Este unul dintre argumentele pentru care lucrările de psihopedagogie prezintă educaţia ca factor *conducător* al dezvoltării ontogenetice

1.2. Modele şi teorii ale dezvoltării psihice

Sub impactul mai general al modelelor filosofice şi ştiinţifice ale devenirii şi evoluţiei lumii vii – problemă fundamentală a ontologiei –, explicarea dezvoltării psihice face şi ea obiectul unor poziţii interpretative diverse.

1. Evident, intervine relativitatea axiologică în momentul evaluării şi selectării a ceea ce, la un moment dat, pentru un spaţiu geo-cultural anume, poate fi considerat valoros.

Respectând şi acceptând nuanţele, se poate distinge, totuşi, mai evident sau mai voalat, o grupare a teoriilor psihologice ale dezvoltării în jurul a trei modele clasice: modelul organicist, modelul mecanicist şi modelul interacţionist. Fiecare dintre ele se structurează în baza unor teze fundamentale.

Modelul organicist sau activ. Universul este un întreg nereductibil la părţi, deşi se sprijină pe acestea. Ca parte a acestuia, organismul uman, la rândul său, posedă el însuşi aceeaşi proprietate, care îi conferă statutul de structură eminamente activă rezultată din contradicţiile şi sintezele propriilor date interne. Schimbarea este inerentă vieţii, experienţa, mediul nu sunt cauze ale dezvoltării, ci doar condiţii care pot grăbi, încetini sau fixa schimbarea la o anumită formă. Dezvoltarea, inclusiv cea psihică, se prezintă ca o discontinuitate, cu secvenţe calitativ diferite şi care apar ca derulare a unui program intern.

În psihologia dezvoltării, sub influenţa evoluţionismului darwinist, se încadrează acestui model G. Stanley Hall (1848-1924), cu a sa *teorie a recapitulării* (stadiile dezvoltării ontogenetice repetă marile etape ale filo- şi antropogenezei); la fel şi continuatorul său, A. Gesell (1880-1961), adeptul unei perspective *maturizaţioniste*. Apropiate de poziţiile ineismului sunt şi diversele contribuţii etologice – K. Lorenz, N. Timbergen, I. Eibl-Eibesfeldt, cu puternice influenţe în psihologia contemporană a dezvoltării.

Modelul mecanicist sau reactiv. Universul este suma părţilor sale componente, şi organismul uman de asemenea. El poate fi analizat prin reducere la unităţile sale fundamentale şi la relaţiile dintre ele, care, doar sub acţiunea unei surse exterioare, la fel ca şi un mecanism, se pot activa. Dacă pot fi identificate şi controlate toate influenţele semnificative ale mediului, reacţia organismului poate fi controlată la râdul ei. Omul nu acţionează, ci reacţionează. Dezvoltarea psihică poate fi, ca atare, cel mai bine urmărită la nivel comportamental, prin prisma schemei funcţionale stimul-răspuns (S-R). Reacţia poate fi obţinută ca urmare a deferitelor forme de stimulare şi învăţare: imitare, condiţionare clasică sau operantă (legea efectului), identificare etc.

Cu o puternică tentă ambientalistă, modelul reactiv a avut şi are reprezentanţi de marcă în psihologia dezvoltării: J.B. Watson (1878-1938), „părintele" curentului behaviorist, şi neobehavioriştii radicali: B.F. Skinner (1904-1990) şi C. Hull (1884-1953). Pe aceeaşi linie s-au situat şi contribuţiile teoriilor învăţării sociale, cele ale lui E.N. Miller şi J. Dollard – în anii '40 – şi ale lui A. Bandura şi C.K. Walters – în anii '60.

Modelul interacţionist sau al dublei determinări. Universul nu există decât ca interacţiune. Această proprietate este specifică şi organismului uman, aflat în permanentă interacţiune cu planul general al lumii fizice, biologice, sociale pentru care este parte sau bază. Toate nivelurile de organizare ale materiei sunt permanent intercorelate, chiar dacă în cadre de relativă

constanţă. Dezvoltarea nu mai apare ca răspuns la una dintre dominantele natură (ereditate) sau mediu, ci ca produs firesc al interacţiunii lor. Forţa, principiul dezvoltării, stă în mod egal în natură şi mediu, chiar dacă ele par surse independente una de alta. În absenţa interacţiunilor, dezvoltare nu există. Nici una, în mod singular, nu poate produce sau schimba calitatea dezvoltării.

În cadrul acestui model se înscriu patru contribuţii teoretice fundamentale: psihanaliza – S. Freud (1856-1939), constructivismul genetic – J. Piaget (189 6-1980), construcţia persoanei – H. Wallon (1879-1962) şi L.S. Vîgotski (1896-1934), cu perspectiva sa istorico-culturală asupra psihismului, relativ recent redescoperită şi valorificată în Occident în cadrul psihologiei dezvoltării.

Corelată celor trei modele explicative ale cauzalităţii dezvoltării, apare şi problematica educabilităţii. Adepţii celor trei atitudini – scepticismul pedagogic, optimismul pedagogic şi realismul pedagogic – îşi bazează argumentaţia pe dinamica şi ponderea factorilor ereditate-mediu-educaţie, în ontogeneză (vezi figura 1).

Atitudini pedagogice în problema educabilităţii

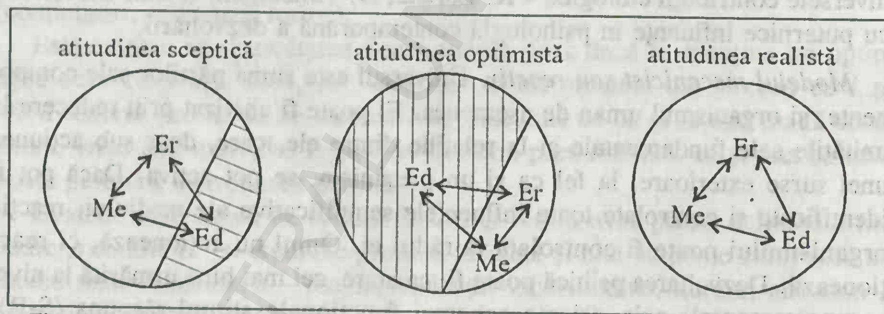


Figura 1

Fără a fi numai atitudini teoretice, scepticismul, realismul şi optimismul pedagogic există în mentalitatea şi conduita oricărui pedagog şi, în mod explicit sau implicit, îşi fac simţită prezenţa în conceperea şi realizarea oricărui act didactic şi educativ.

2. Repere psihogenetice şi psihodinamice ale dezvoltării

Fără a fi singura perspectivă asupra structurării devenirii psihice, promotorii *dezvoltării de tip stadial* sunt cei mai numeroşi, fiind, prin teoriile lor, adepţi mai ales ai modelului organicist sau interacţionist (anterior prezentate).

2.1. Stadialitatea. Considerații generale

Ca și alte teme ale psihologiei școlare sau a dezvoltării, problematica stadialității are la ora actuală un *caracter deschis*. Deși nu este deloc o problemă nouă pentru cercetarea psihologică, prin complexitatea sa, ea rămâne în atenția investigației psihologice și rezultatele ce vor apărea pot schimba datele actuale.

Dintre aspectele multiple ale acestei problematici se rețin :

- o mai mare concordanță între autori în acceptarea conținutului psihic al fiecărui stadiu al dezvoltării (dimensiunea descriptivă a cunoașterii), decât în precizarea cauzelor și mecanismelor care susțin acest conținut (dimensiunea explicativă a cunoașterii) ;
- prezența stadialității atât în *abordarea genetică* (longitudinală) a vieții psihice, deci la nivelul procesualității psihice (cognitive, afective, moral-sociale, acționale etc.) – STADII GENETICE, cât și în perspectivele transversale interesante de unitatea diverselor aspecte ale vieții psihice *într-o etapă anume* – STADII DE VÂRSTĂ ;
- decalajul existent între cele două planuri, atât timp cât un stadiu de vârstă poate cuprinde aspecte ce țin de două stadii genetice diferite ale aceleiași procesualități psihice. Ca urmare, stadiul de vârstă nu este identic și nici nu se suprapune cu stadiile genetice ale diverselor procese psihice ;
- decalajul dintre diversele stadii genetice ale proceselor psihice, datorat ritmurilor diferite de dezvoltare. Ca urmare, la o vârstă dată, un individ poate fi într-un stadiu genetic adult, din perspectiva maturizării procesului psihic respectiv, dar în stadii în curs de maturizare pentru alte dimensiuni psihice (exemplu : situația decalată a maturizării cognitive, afective și morale la vârsta adolescenței). Deci, vârsta cronologică nu corespunde totdeauna cu vârsta biologică și nici cu cea psihică, iar cea din urmă poate fi diferită, pentru aspecte psihice diferite, chiar dacă momentul cronologic (19 ani) este același ; modalitățile de definire a stadiului genetic și a stadiului de vârstă sunt diferite. Prima comportă reunirea unui ansamblu de *condiții*, a doua, un ansamblu de *caracteristici*, generate de anumite dominante ;
- stadiul, în perspectivă genetică, presupune :
  a) ordinea diverselor achiziții este neschimbată. Spre exemplu, conservarea volumului este achiziționată totdeauna după cea a greutății sau, în adolescență, afilierea homofilă (covârstnicii de același sex) o precede pe cea heterofilă (cei de sex opus) etc. ;
  b) există o *structură* proprie stadiului și nu doar o juxtapunere de proprietăți ;
  c) această structură reconvertește achizițiile anterioare care nu dispar, ci se manifestă doar în altă formă, iar în situații regresive pot apărea din nou ;

d) fiecare stadiu comportă un moment de pregătire şi unul de închegare;
e) fiecare stadiu reprezintă un moment de echilibru al vieţii psihice, echilibru însă relativ, care conţine în sine germenii trecerii la un nou stadiu;

- dificultatea de a opera cu stadialitatea genetică pe parcursul întregii vieţi, fapt care nu apare în cazul stadialităţii de vârstă – numită şi stadialitate psihodinamică. Altfel spus, stadialitatea psihodinamică este mai operantă din perspectiva prezentării dezvoltării psihice pe durata vieţii decât stadialitatea psihogentică;
- între autori se constată o mare convergenţă în precizarea stadiilor psihodinamice ale ciclului vieţii, în timp ce în privinţa criteriilor periodizării şi a limitelor cronologice ale stadiilor şi substadiilor părerile sunt mult mai diverse;
- de regulă, referitor la reperele cronologice, ele tind să fie diferite la autori diferiţi, mai ales după depăşirea stadiilor de creştere (copilărie, adolescenţă);
- ordinea stadiilor psihogenetice şi psihodinamice este considerată aceeaşi, diferite fiind însă reperele cronologice, forma, intensitatea şi durata lor;
- atât stadialitatea genetică, cât şi cea dinamică sunt la rândul lor subdivizate în substadii, etape etc.;
- există o optică diferită de abordare a stadialităţii psihodinamice (de vârstă) între şcoala franceză, preocupată excesiv de această problemă şi literatura anglo-saxonă, care o tratează pragmatic: *delimitări convenţionale*! (Papalia, D., Wendkos Olds, S., 1986).

Din raţiuni didactice, vom folosi pentru prezentarea dezvoltării psihogenetice mai ales conceptul de *stadiu*, iar pentru prezentarea dezvoltării psihodinamice, conceptul de *perioadă* (vârstă, etapă etc.).

2.2. Stadialitatea cognitivă (J. Piaget), morală (L. Kohlberg) şi psihosocială (E. Erikson)

J. Piaget, după cum se ştie, s-a ocupat prin excelenţă de dimensiunea cognitivă a vieţii psihice. Modelul explicativ, pe care l-a propus în urma cercetărilor interdisciplinare ale Şcolii de la Geneva, este bine cunoscut din lucrările autorului, fiind larg prezentat şi în literatura psihologică românească. Este de mult intrat şi în circuitul literaturii didactice. Ca urmare, prezenta revenire nu face o analiză de detaliu, fiind doar o schiţă generală, orientativă.

J. Piaget a expus sistemul stadiilor dezvoltării cognitive în mai multe reprize (1930, 1937, 1947, 1948, 1950, 1952, 1955[2]). Aceasta explică de ce şi preluările în literatura românească prezintă diferenţe.

2. Versiunea definitivă a autorului verifică cel mai bine cele cinci criterii definitorii pentru accepţiunea pe care o conferă conceptului de stadiu genetic. Deşi prezentă în unele

Ontogeneza cognitivă, mai ales sub aspectul procesualităţii de tip logico--matematic – aspect care l-a interesat predilect pe Piaget –, se prezintă ca succesiune de stadii.

Stadiul senzorio-motor (0-2 ani[3]). Aşa cum indică chiar denumirea sa, acest stadiu corespunde dezvoltării şi coordonării capacităţilor senzoriale şi motorii ale copilului. Principalul „instrument" psihic al adaptării la realitate este schema *senzorio-motorie*[4], în timp ce principala „achiziţie" este *permanenţa obiectului*[5]. Inteligenţa, care începe să se manifeste cu evidenţă în conduitele copilului spre sfârşitul primului an de viaţă, are la bază mobilizarea schemelor senzorio-motorii şi coordonarea lor până la găsirea alternativei eficiente. Spre exemplu, copilul care, pentru a-şi apropia un obiect la care nu ajunge, după câteva tentative nereuşite, va găsi soluţia trăgând suportul pe care stă obiectul – „conduita suportului", act inteligent, clar sistematizat. Această inteligenţă rămâne însă legată de acţiunea efectivă a copilului, fiind pur practică. La sfârşitul celui de al doilea an, o dată cu maturizarea reprezentării ca proces psihic începe să se manifeste posibilitatea combinării mintale a schemelor. Este punctul din care se desprinde, evident în fază incipientă, inteligenţa de acţiune. Apar forme ale inteligenţei simbolice. (Spre exemplu, copilul care, pentru a anula mobilitatea unui cărucior, după un timp de „cugetare", îl introduce în spaţiul delimitat de canapea şi perete, fixându-l. Soluţia acestei „probleme" practice este mintală deoarece nu a găsit-o tatonând efectiv, şi nici învăţând din erorile succesive.

Perioada preoperatorie[6] (2-7/8 ani). Este o etapă pregătitoare pentru stadiul următor, dar care merită urmărită de sine stătător pentru importanţa principalei sale achiziţii. Ea se centrează în jurul funcţiei semiotice (sau simbolice),

---

manuale (Bideaud, J., ş.a., 1993, Neculau, A., ş.a., 1994) această versiune nu are încă aceeaşi popularitate cu variantele tradiţionale, *mai operante*, ceea ce explică şi opţiunea care ghidează prezentarea de faţă.

3. Ca în orice stadialitate, reperele cronologice sunt orientative, nu normative.
4. Conceptul de permanenţă a obiectului defineşte capacitatea copilului de a-şi reprezenta obiectele şi în absenţa lor. Ca semnificaţie ontologică, această achiziţie indică faptul că, între nonprezenţă şi nonexistenţă, nu mai apare semnul de egalitate. Copilul le distinge acum. Obiectele absente continuă să existe.
5. Conceptul desemnează structura care organizează acţiunea primară a copilului. Ea are un segment perceptiv senzorial (declanşator) şi unul motric de răspuns. Schema senzorio--motorie are proprietatea că se generalizează şi este transferabilă la acţiuni analoge sau asemănătoare (suptul, apucarea, deschiderea unei cutii, căutarea şi găsirea unui obiect etc. se desfăşoară algoritmic, conform schemelor senzorio-motorii incorporate).
6. Este mai potrivit termenul de perioadă (sau stadiu de vârstă – vezi discuţia de la punctul 2.1) deoarece etapa aceasta nu verifică, în totalitate, cele cinci criterii definitorii pentru un stadiu genetic. În ultima variantă piagetiană a stadiilor ea este, de altfel, cuplată cu stadiul următor, pentru care apare ca perioadă de acumulări necesare unui nou echilibru al structurilor cognitive. Astfel, al doilea stadiu piagetian – în varianta amintită – (1955) *este cel preoperaţional şi operaţional concret* (2-11/12 ani).

care constituie o premisă obligatorie – prin funcţionalitatea ei psihologică: *interiorizarea acţiunii,* în „mentalizarea" acesteia. Pentru a ajunge la operaţie mintală (acţiune interiorizată, reversibilă şi structurată) este necesar pentru copil să poată şi să înveţe să exprime o realitate semnificată (obiect, persoană, situaţie etc.) cu ajutorul unui substitut evocator (semnificantul: cuvânt, desen, comportament, imagine mintală). Tocmai acest lucru se întâmplă în perioada în care jocul simbolic, desenul şi mai ales limbajul apar şi se consolidează ca principal „material" al construcţiei psihice cognitive. Caracterul predominant intuitiv al cunoaşterii face ca, la această vârstă, copilul să rămână prizonierul propriului său punct de vedere (egocentrism) şi, plastic exprimat, *să gândească ceea ce vede*. Abia începând din stadiul următor se poate produce inversarea, semn al apariţiei structurilor logice: *să vadă ceea ce gândeşte* (exemplu: pus în faţa evaluării egalităţii unui kilogram de cuie, comparativ cu unul de pene, preşcolarul, „furat" de aparenţă – diferenţă de mărime dintre cele două – va opta pentru al doilea, nesesizând şi chiar neacceptând egalitatea pe care i-o arată cântarul).

Stadiul operaţiilor concrete (7/8-11/12 ani). Mobilitatea crescută a structurilor mintale permite copilului luarea în considerare a diversităţii punctelor de vedere. Faptul se datorează cristalizării operaţiilor mintale, care au la bază achiziţia reversibilităţii. Copilul poate de acum concepe că fiecărei acţiuni îi corespunde o acţiune inversă care permite revenirea la starea anterioară. În baza operaţionalităţii crescânde a gândirii, pasul spre logicitate este făcut şi prin extinderea capacităţii de conservare a invarianţilor[7]. Această achiziţie permite saltul de la gândirea de tip funcţional la cea de tip categorial.

Ceea ce diferenţiază acest prim stadiu logic de următorul este faptul că operaţiile mintale rămân dependente şi limitate de conţinutul pe care îl pot prelucra: materialul concret. De aici şi caracterul doar categorial-concret (noţional) al gândirii şcolarului mic.

Abia stadiul următor va completa şi desăvârşi procesualitatea cognitivă prin apariţia formelor categorial-abstracte (conceptele).

Stadiul operaţional-formal (11/12 – 15/16 ani sau niciodată[8]). Progresul operaţionalităţii gândirii este evident, raţionamentul se desprinde de materialul concret, putându-se axa pe abstracţiuni. Pe lângă operarea nuanţată cu clase de obiecte şi cu relaţiile dintre ele (stadiul anterior), se naşte acum posibilitatea operaţiilor cu operaţii. Aceste achiziţii permit câştigarea dimensiunii

7. Conservarea invariantelor – capacitatea de a sesiza că esenţa unor realităţi concrete nu se schimbă o dată cu schimbarea unor atribute. Aparenţa nu mai blochează sesizarea esenţialului (exemplu: două lungimi egale, dar diferit prezentate – cerc sau linie – sunt recunoscute ca echivalente, fapt pe care copilul din stadiul anterior nu îl sesizează).
8. Precizarea pe care o face Piaget şi o confirmă cercetări ulterioare independente indică faptul că nivelul formal logic al inteligenţei nu este decât ca potenţialitate un dat general uman. În absenţa unui antrenament sistematic acest nivel poate să nu fie atins, chiar în cadrul normalităţii dezvoltării.

ipotetico-deductive a gândirii, ceea ce are ca urmare inversarea raportului între planurile gnoseologice. Dacă, până acum, drumul cunoaşterii ducea obligatoriu de la real către posibil, acum posibilul devine categoria supraordonată. Drumul gândirii de la posibil către real este deschis, realul fiind una dintre variante, dar nu singura (în viziunea lui Piaget, în acest salt cognitiv îşi are rădăcinile idealismul adolescenţei).

Modelul piagetian a primit, în timp, numeroase confirmări, dar şi infirmări parţiale. Principalele critici care i se aduc se axează pe:

a) limitarea studierii ontogenezei cognitive la perspectiva logicii clasice, care nu acoperă, totuşi, spaţiul cogniţiei;
b) neluarea în calcul a interacţiuni sociale ca mediator cognitiv între realitatea fizică şi construcţia mintală a subiectului.

Cert este faptul că, elogiată sau discutată critic, stadialitatea piagetiană rămâne punct obligatoriu în intersecţia teoriilor dezvoltării cognitive. Practic, ea nu poate fi ocolită, fiind principalul element de raportare şi referinţă.

După Piaget, concordantă cu direcţia generală a evoluţiei cognitive, este şi judecata morală a copilului. Într-o primă fază aceasta este *heteronomă* (preia norme, reguli, interdicţii, valori etc.) din anturajul imediat, fiind neselectivă, nesituativă, rigidă şi vizând doar fapta, nu şi motivaţia. Apoi ea devine *autonomă*, prin interiorizarea şi implicarea propriului sistem valoric în actul de judecare. Distincţia heteronom-autonom în judecata morală – şi cu implicaţii evidente în conduita morală – a fost punctul de plecare al cercetărilor psihologului american L. Kohlberg.

Ca şi J. Piaget, L. Kohlberg s-a interesat de etapele parcurse de copil în *judecarea unor dileme morale* (zece probleme de tipul: „Este preferabil de a salva viaţa unei singure persoane importante sau de a salva vieţile unor persoane oarecare, dar numeroase?"; „Pentru a ajuta pe cineva aflat într-o situaţie extremă, se poate recurge la furt?" etc. Toate aceste dileme morale sunt construite pe conflictul dintre necesitatea de a urma regula morală şi încălcări ale acesteia dictate de presiuni individuale reale şi justificate). Atenţia cercetătorului a vizat mai puţin răspunsul în sine, cât mai ales *argumentaţia folosită de copil* şi adolescent. Analiza ansamblului răspunsurilor (iniţial, cercetarea s-a făcut pe 72 de copii între 10-16 ani din Statele Unite, recurgându-se apoi la studii longitudinale interculturale – Canada, Mexic, Anglia, Turcia, Taiwan) i-a permis lui L. Kohlberg să identifice trei niveluri mari de evoluţie a judecăţii morale, fiecare dintre ele cu două stadii distincte. Ca urmare, acest model teoretic prezintă şase stadii ale genezei raţionamentului moral:

I. Nivelul premoral sau preconvenţional (4-10 ani)[9]. Standardele de judecare sunt etichetele culturale ale anturajului: „bun/rău", „are dreptate/se înşală", „cuminte/obraznic", iar faptele sunt judecate după consecinţele lor.

9. Reperele cronologice trebuie luate cu relativism pentru că depind mult şi de normele socio-culturale în vigoare. Cele propuse în text corespund culturii americane. Incitantă poate fi o cercetare pentru populaţia românească.

Stadiul 1 – *al moralităţii ascultării*, în care pedeapsa şi recompensa sunt criterii foarte puternice. Evitarea pedepsei şi supunerea la normă apar ca avantaje personale imediate.

Stadiul 2 – *al moralităţii hedonismului instrumental naiv*. Conformarea la normă este sursă de beneficii, deci trebuie realizată pentru că, fiind recompensată, poate fi şi plăcută în consecinţele sale.

II. Nivelul moralităţii convenţionale (10-13 ani). Este nivelul conformării la normele exterioare şi al jucării rolului de copil aşa cum este acesta cerut de universul familiei şi de alte grupuri de apartenenţă. Conformarea are la bază plăcerea de a i se recunoaşte purtarea, de a avea un statut „bun".

Stadiul 3 – *al moralităţii bunelor relaţii*. Copilul respectă norma din dorinţa de a fi recunoscut ca un „băiat sau o fată bună". Începe să se prefigureze judecarea faptelor după intenţia lor, nu numai după consecinţe.

Stadiul 4 – *al moralităţii legii şi ordinii*. Respectarea autorităţii, a normelor şi legilor începe să apară ca necesitate ce reglementează conduita tuturor, fapt care acţionează şi în beneficiul personal.

III. Nivelul autonomiei morale sau al interiorizării şi acceptării personale a principiilor morale (după 13 ani, la tinereţe sau niciodată). Acceptarea normelor morale apare ca formă de identificare cu grupul de referinţă, prin împărtăşirea aceloraşi drepturi şi datorii. Se manifestă un efort de definire a valorilor morale în termeni proprii, cu distanţare faţă de stereotipurile existente.

Stadiul 5 – *al moralităţii contractuale* şi al acceptării democratice a legii. Standardele morale sunt înţelese ca rezultat al unei decizii mutuale. Legile nu sunt intangibile şi pot fi schimbate pe considerente raţionale, vizând utilitatea lor generală.

Stadiul 6 – *al moralităţii principiilor individuale de conduită*. Se cristalizează propriul sistem de valori morale, prin semnificaţiile personale acordate conceptelor de justiţie, reciprocitate, egalitate, demnitate. Orientarea în universul normelor şi valorilor morale se face după propria ierarhizare a acestora şi pentru a evita autocondamnarea. Judecata de sine este percepută ca fiind mai puternică decât aceea care vine din exterior.

Trebuie subliniat că modelul propus de L. Kohlberg şi creditat cu un grad de generalitate ridicat reclamă o serie de observaţii (Davitz, J.R., ş.a., 1987; Banciu, D., ş.a., 1987):

- este valabil doar pentru o dimensiune a moralităţii (cea cognitivă – judecata morală) şi, deci, nu se răsfrânge obligatoriu şi direct şi asupra conduitei morale;
- cele şase stadii au fost regăsite mai ales în judecăţile morale ale subiecţilor băieţi şi mai puţin în cazul fetelor;

- materialul dilemelor forţează răspunsul subiectului spre soluţii simplificate, rezultatele fiind altele atunci când s-a cerut evaluarea unor soluţii alternative ;
- este eludat aspectul situaţional care îşi pune amprenta atât pe judecată, cât şi pe conduita morală.

Aşa cum, pentru dezvoltarea cognitivă, modelul piagetian rămâne de referinţă, cu nuanţările şi completările ce i se aduc, modelul propus de L. Kohlberg este cel mai utilizat pentru urmărirea şi înţelegerea dezvoltării raţionamentului moral.

Cu titlul de referinţă doar, semnalăm că stadii psihogenetice pentru dezvoltarea afectivă apar în lucrările de factură psihanalitică, stadialitate care îşi are punctul de plecare în concepţia lui S. Freud). O prezentare explicită, bogat ilustrată cazuistic, este acum şi la dispoziţia cititorului român (Dolto, F., 1993).

În ceea ce priveşte dezvoltarea psihosocială, cea mai valorificată stadialitate rămâne cea propusă de E. Erikson (1950).

Teza centrală a teoriei sale este că potenţialul de dezvoltare al individului capătă împlinire pe tot parcursul existenţei. Fiecare etapă a vieţii este deschisă unei noi achiziţii psihosociale, ca urmare a unei noi crize de dezvoltare. Acestea apar din conflictul dintre posibilităţile de relaţionare ale persoanei şi cerinţele mediului social. Personalitatea umană este o construcţie în timp, dilemele fiecărei etape şi natura influenţelor receptate putând plasa fiecare nouă achiziţie între variante polare.

Cele opt stadii eriksoniene acoperă perioada întregii vieţi. Astfel, accepţiunea lărgită a ontogenezei – de la momentul concepţiei la cel al morţii – capătă consistenţă în cadrul uneia dintre primele teorii psihodinamice ale dezvoltării.

În viziunea sa, stadialitatea dezvoltării se prezintă astfel :

Stadiul	Principala achiziţie (variantele extreme)	Factorii sociali determinanţi	Corolarul axiologic
Infantil (0-1 an)	Încredere vs neîncredere	Mama sau substitutul matern	Speranţa
Copilărie mică (1-3 ani)	Autonomie vs dependenţă	Părinţii	Voinţa
Copilăria mijlocie (3-6 ani)	Iniţiativă vs retragere, vinovăţie	Mediul familial	Finalitatea în acţiuni (teleonomia)
Copilăria mare (6-12 ani)	Sârguinţă, eficienţă vs inferioritate	Şcoala şi grupul de joacă	Competenţa
Adolescenţa (12-18/20 ani)	Identitate vs confuzie	Modelele şi covârstnicii	Unitatea
Tânărul adult (20-30/35 ani)	Intimitate vs izolare	Prietenii, relaţia de cuplu	Mutualitatea afectivă

Stadiul	Principala achiziţie (variantele extreme)	Factorii sociali determinanţi	Corolarul axiologic
Adultul (35-50/60 ani)	Realizare vs rutină creatoare	Familia, profesia	Responsabilitatea devoţiunea
Bătrâneţea (60 ani ...)	Integritate vs disperare	Pensionarea, apusul vieţii	Înţelepciunea

Deşi mai puţin cunoscut la noi, modelul eriksonian al dezvoltării este recunoscut ca fiind astăzi unul dintre cele mai cuprinzătoare. Valoarea sa înnoitoare a fost apreciată mai ales în raport cu psihanaliza clasică, de la care, de altfel, şi porneşte.

3. Vârstele şcolare. Caracterizare psihologică. Recomandări pedagogice

Dacă secţiunile anterioare ale capitolului au structurat problematica de ansamblu a dezvoltării ontogenetice, cea de faţă are un rol aplicativ imediat: să sensibilizeze asupra particularităţilor de vârstă ale elevilor şi să ofere sugestii de acţiune pedagogică sau didactică. Deoarece astăzi, la tot mai multe discipline, profesorul face echipă cu învăţătorul – limbi străine, muzică, desen, educaţie fizică – am considerat util să cuprindem în prezentare şi caracteristici ale unei subetape a vârstei şcolare mici.

Optând pentru *unitatea psihologică* a etapelor de vârstă, am dat întâietate unei formule de sistematizare a materialului care nu se suprapune pe delimitările tradiţionale operate în câmpul psihologiei vârstelor, tributare ciclurilor şcolare. Este cert că micuţul neastâmpărat şi cu gândul la joacă din clasa I nu mai face echipă cu „savantul" iscoditor dintr-a IV-a, deja pus în faţa unor serioase concursuri şcolare. Dar eticheta îi cuprinde încă pe amândoi: *vârsta şcolară mică*. La fel şi mai departe: liceanul zgomotos, rebel şi fără griji vocaţionale dintr-a IX-a şi cel meditativ şi frământat de opţiuni majore din clasa a XII-a. Sunt liceeni şi unul şi celălalt, sunt evident şi adolescenţi, dar psihologic prezintă alte universuri.

Prin urmare, pe criteriul utilităţii practice, pot deveni operante trei delimitări în cadrul vârstelor şcolare: elevii între 9-12 ani, cei între 12-15 ani şi etapa 16-18 ani. Pentru prezentarea fiecărui nivel este utilă schema clasică de caracterizare, care se opreşte la prezentarea dezvoltării fizice, socio-morale, afective şi cognitive. Pentru detalii, viitorii profesori pot consulta o literatură semnificativă care acoperă atât planul descriptiv, cât şi pe cel explicativ (Piaget, J., 1970; Debesse, M., 1981; Şchiopu, U., ş.a., 1997; Badea, E., 1997).

3.1 Etapa de vârstă 9-12 ani

3.1.1. Încadrare generală

Din perspectiva stadialităţilor clasice (Erikson, Piaget, Kohlberg), etapa amintită prezintă următoarele încadrări :

Stadiul dezvoltării psihosociale : hărnicie vs *inferioritate*. Este important de oferit copiilor o activitate constructivă, limitând comparaţiile între cei buni şi cei mai slabi la învăţătură.

Stadiul dezvoltării cognitive : operaţii concrete ale gândirii şi *începutul operaţiilor formale*. În clasele mai mari, unii copii pot fi capabili să lucreze cu abstracţiuni, dar cei mai mulţi dintre ei au nevoie de generalizări pornind de la experienţe concrete.

Stadiul dezvoltării morale : tranziţie de la moralitatea constrângerii la moralitatea cooperării, de la *preconvenţional* la *convenţional*. Acum are loc perceperea regulilor drept înţelegeri mutuale dar, pe de altă parte, supunerea la regulile „oficiale" se face din respect faţă de autorităţi sau pentru impresionarea celorlalţi.

Factori generali în atenţie : entuziasmul iniţial pentru învăţătură s-ar putea să pălească pe măsură ce caracterul de noutate se pierde, iar perfecţionarea abilităţilor pretinde eforturi tot mai mari. Diferenţele de cunoştinţe între cei ce învaţă repede şi cei ce învaţă mai încet sunt vizibile. Respectul „automat" faţă de profesor tinde să scadă. Creşterea şi pubertatea tind să amplifice conştiinţa rolurilor sexuale.

3.1.2. Caracterizare analitică

3.1.2.a. Caracteristici fizice. Un puseu de creştere apare acum la majoritatea fetelor şi începe la o parte dintre băieţi. În medie, fetele de 10-14 ani sunt mai înalte şi mai grele decât băieţii de aceeaşi vârstă.

Fetele trăiesc acest puseu de creştere cu doi ani mai devreme. Unele încep la 9 ani şi jumătate, dar media de vârstă este 10 ani şi jumătate.

Acest decalaj între sexe poate crea sentimente de frustrare pentru ambele categorii. Imaginea de sine a unui băiat de clasa a IV-a sau a V-a ar putea avea de suferit dacă în clasă există o fată mai dezvoltată care să îl întreacă la toate sporturile. De asemenea, şi fetele respective ar putea resimţi o vină sau doar o confuzie privind superioritatea ei fizică faţă de băieţi.

Dacă observaţi că elevii sunt perturbaţi de problema creşterii bruşte (sau a lipsei ei), încercaţi să-i faceţi să accepte situaţia explicându-le lucrurile ce se vor întâmpla în viitor din acest punct de vedere.

Pe măsură ce copiii se apropie de pubertate, interesul şi curiozitatea asupra problemelor sexuale sunt aproape universale, mai ales în rândul fetelor.

Vârsta medie a pubertăţii pentru fetele din România este de 11 ani şi trei luni, cu variaţii, între 8 şi 18 ani. Pentru băieţi, această vârstă este de 12 ani şi 10 luni, cu variaţii între 10 şi 18 ani. Întrucât maturizarea sexuală implică profunde modificări biologice şi psihologice, copiii devin curioşi. Pare evident că este de aşteptat să oferiţi răspunsuri precise şi neemoţionale la întrebările despre sex şi sexualitate ale copiilor. Ar fi totuşi bine de fixat care este politica de educaţie sexuală în şcoala dumneavoastră. Dacă nu există restricţii din acest punct de vedere, dar vă simţiţi jenat să răspundeţi copiilor, folosiţi un film sau o broşură special realizate în acest sens, sau cereţi altor categorii de personal din şcoală sau din afara ei să vă ajute (medic, asistentă medicală, consilier şcolar etc.).

Coordonarea motorie fină este foarte bună la această vârstă. De aceea, manipularea obiectelor mici este uşoară şi distractivă. Activităţile artistice au şi ele succes.

A încuraja participarea activă la desen, pictură, modelism, ceramică şi alte activităţi de acest fel este un mod excelent de a capitaliza noile activităţi de manipulare a elevilor. Ideal, astfel de activităţi ar trebui să fie centrate pe originalitate şi creativitate.

3.1.2.b. Caracteristici socio-morale. Acum, copiii devin mai selectivi în alegerea prietenilor. Prezintă o tendinţă de a avea „cel mai bun prieten" mai mult sau mai puţin stabil şi pot de asemenea să îşi fixeze un „inamic" semistabil.

Puteţi folosi tehnicile sociometrice (Nicola, I., 1980) pentru a urmări relaţiile de prietenie şi să acordaţi asistenţă copiilor care au probleme de relaţionare. Atenţie la apariţia şi evoluţia grupurilor ostile. De multe ori ele se constituie pe baza rivalităţii fete-băieţi. Dacă o încurajaţi, sau vă situaţi pe o poziţie indiferentă, riscaţi să vă transformaţi ora educativă în sală de judecată. Faceţi uz de autoritatea dumneavoastră pentru a descuraja din start o astfel de posibilitate. Fiţi în primul rând nepărtinitor şi explicaţi-le că nu vreţi şi că vă supără să îi vedeţi divizaţi astfel. Dacă vă respectă, punctul dumneavoastră de vedere va conta.

La această vârstă copiii agreează jocurile şi activităţile didactice organizate sub formă de joc, în grupuri mici, dar ele sunt prea adesea acaparate de respectarea regulilor sau de spiritul de echipă. Centrarea pe sarcină poate cădea pe planul secund (Teodorescu, S., 1976).

Trebuie să vă reamintiţi că la această vârstă activează moralitatea constrângerii : copiilor le vine greu să înţeleagă de ce şi cum trebuie adaptate regulile la diferite situaţii. Dacă veţi împărţi clasa în echipe, veţi fi surprins de rivalitatea survenită spontan. Una dintre soluţii este să le reamintiţi, prin atitudinea dumneavoastră, că totuşi nu sunt în arena gladiatorilor şi să schimbaţi frecvent componenţa echipelor.

Certurile sunt foarte frecvente la această vârstă, fiind prezentă mai ales răfuiala verbală. Băieţii însă pot ajunge la trântă şi pumni. Certurile ocazionale

sunt de aşteptat, dar dacă anumiţi copii par implicaţi într-o răfuială de durată, cu episoade aproape zilnice, va trebui să interveniţi. Tehnica armistiţiului vă poate ajuta pentru a găsi calea cea mai eficientă, depistând cauza conflictului.

Spre sfârşitul etapei, grupul de elevi devine puternic şi începe să îi înlocuiască pe adulţi ca sursă majoră de standarde comportamentale şi de recunoaştere a performanţelor.

În primii ani de şcoală profesorii şi părinţii sunt cei care stabilesc standardele de conduită, iar cei mai mulţi copii încearcă să le respecte. La sfârşitul ciclului elementar însă, copiii pot fi mai doritori să îşi impresioneze prietenii decât să-l asculte sau să-l mulţumească pe învăţător sau pe profesor. Din păcate, unii elevi pot încerca să îşi impresioneze colegii prin sfidarea sau ignorarea profesorului.

Pe măsură ce grupurile de „egali" devin mai importante, unii copii se organizează în „găşti" mai mult sau mai puţin exclusive – „doar fete" sau „doar băieţi". În general, aceste grupuri sunt mai active în afara şcolii. În mod ocazional, o bătălie între două grupuri poate duce chiar la „războaie" în clasă (de exemplu sub forma schimbului de insulte). Dacă se întâmplă aceasta, o soluţie este de a-i pune pe membrii unor facţiuni opuse să participe împreună la acţiuni de cooperare. Astfel de activităţi necesită o supraveghere atentă, în special în primele zile, dar această stratagemă poate să întărească armistiţiul.

O altă caracteristică a comportamentului de grup la acest nivel de vârstă este tendinţa de a crea ritualuri de iniţiere. De asemenea, pot apărea chiar activităţi ilegale, din dorinţa de a riposta surselor de autoritate, vinovate – în ochii elevilor – că au creat atât de multe restricţii.

R.L. Selman (1976) a studiat dezvoltarea raţionamentului interpersonal la copii. Acesta reprezintă abilitatea de a înţelege relaţia dintre motive şi comportamente într-un grup de oameni. Rezultatele sale arată că în perioada ciclului elementar, copiii descoperă în mod gradat că un comportament al unei persoane nu reflectă neapărat sentimentele ei. De asemenea, ei încep să înţeleagă faptul că reacţia unei persoane, într-o situaţie stresantă, poate avea mai multe faţete. Către sfârşitul claselor elementare – şi în special în adolescenţă – copiii devin capabili de a adopta o optică oarecum detaşată şi analitică a propriului comportament, la fel şi în privinţa comportamentului celorlalţi.

Selman consideră că profesorii şi specialiştii psihopedagogi pot ajuta copiii care nu sunt la fel de avansaţi ca şi colegii lor, prin antrenarea lor în a deveni mai sensibili la sentimentele celorlalţi. Dacă, de exemplu, un elev de 8 ani încă mai funcţionează la nivelul egocentric, el ar putea să nu reuşească să interpreteze corect comportamentul colegilor şi să devină astfel un izolat social. Selman descrie cum un astfel de băiat poate fi încurajat să gândească în permanenţă la motivele din spatele actelor sale sociale şi ale celorlalţi, încât să ajungă să dobândească suficientă sensibilitate socială pentru a se înţelege cu ceilalţi.

În contextul pedagogic al clasei, recomandările lui Selman pot fi introduse într-un mod natural, mai curând decât formal. Dacă vedeţi un băiat reacţionând cu violenţă fizică sau verbală atunci când este lovit din greşeală de un coleg, puteţi spune: „Ştii, oamenii nu se izbesc unul în celălalt în mod intenţionat. Dacă nu eşti absolut sigur că cineva te-a lovit dinadins, ar fi mult mai bine pentru toată lumea dacă nu ai da atenţie acestui fapt".

O problemă finală privind ghidarea dezvoltării morale se referă la raportul dintre norma impusă de adult şi implicarea grupului de copii în înţelegerea şi, mai ales, stabilirea normelor grupului. Piaget a tras concluzia că între 10 şi 12 ani, copiii se află într-un proces de depăşire a limitelor realismului moral. Ca atare, par să găsească plăcere în formularea propriilor reguli. S-ar părea că mulţi copii sunt atât de mândri de nou-descoperita abilitate de a formula reguli, încât preferă să ignore regulile impuse de adulţi şi să le înlocuiască cu cele proprii. De asemenea, după ce copilul atinge 10 ani, ar fi indicată încurajarea lui de a participa la crearea unor noi reguli. Copiii nu numai că devin mai dispuşi să înţeleagă şi să accepte regulile bazate pe înţelegeri mutuale, între covârstnici, ci pot fi încurajaţi să treacă de la gândirea morală convenţională la cea postconvenţională (Kohlberg). Două observaţii trebuie avute însă în atenţie.

În primul rând, la această vârstă cei mai mulţi copii au încă o gândire concretă şi se pot simţi obligaţi să facă reguli concrete, separate pentru fiecare caz particular. Un profesor a întâlnit această problemă atunci când le-a cerut copiilor să propună reguli de comportament în şcoală. După 20 de minute, circa 50 de reguli au fost propuse, profesorul fiind obligat să întrerupă activitatea din cauza lipsei spaţiului de pe tablă. Motivul principal al acestei abundenţe a fost faptul că reguli separate au fost sugerate pentru variante ale aceluiaşi tip de comportament. De exemplu, a fost propusă o regulă „Nu se aleargă pe hol", urmată de „Nu se aleargă în clasă" şi de „Nu se aleargă spre toaletă" etc.

Al doilea motiv ce trebuie avut în vedere este faptul că elevii au acum tendinţa de a hotărî şi în ceea ce priveşte pedepsele, iar acestea sunt foarte drastice.

3.1.2.c. Caracteristici afective. Tradiţional, etapa de vârstă analizată este privită ca fiind una a echilibrului afectiv prin raportare la etapele cu dominantă afectivă certă (primul an de viaţă, debutul preşcolarităţii, adolescenţa).

Două probleme reţin însă atenţia: delincvenţa juvenilă şi tulburările comportamentale. În ambele cazuri, este implicată problematica afectivă. Frustrarea, provocată la copil de diferenţa dintre codul grupului şi regulile adulţilor îi pot conduce pe cei cu o constelaţie afectivă aparte (antagonism, lipsa încrederii în sine, relaţionare socială dificilă, motivaţie şcolară redusă) spre încălcarea normelor Aceşti copii par a căuta satisfacţie şi recunoaştere în alt cadru decât cel şcolar.

În ceea ce priveşte tulburările comportamentale, ele ating acum, ca frecvenţă, puncte de maxim.

Conform statisticilor americane, spre exemplu, pentru copiii cu vârste cuprinse între 9 şi 15 ani se atinge, comparativ cu alte etape, apogeul solicitărilor părerii specialistului psiholog sau psihiatru. Mai precis, în această perioadă există două puncte de maxim privind aceste solicitări, unul între 9 şi 10 ani, altul între 14 şi 15 ani. Acum, tulburările de comportament sunt de două ori mai numeroase în rândul băieţilor. Între cele două sexe există un decalaj de un an privind „anii rebeli" : pentru băieţi incidenţa maximă este între 9-14 ani, iar pentru fete între 10 şi 15 ani.

De reţinut este faptul că cei mai mulţi copii reuşesc să depăşească acest fel de probleme. Evident, momentul este dificil şi pentru copil, şi pentru adult. Cel din urmă, din ignoranţă, stângăcie sau rigiditate poate fi chiar un factor declanşator sau agravant al situaţiei.

3.1.2.d. Caracteristici cognitive. În cadrul acestei etape de viaţă încep să se contureze diferenţele în baza variabilei sex la nivelul unor abilităţi speciale şi al randamentului şcolar. Fetele pot prezenta performanţe superioare în ceea ce priveşte fluenţa verbală, ortografia, citirea şi calculul matematic. Băieţii obţin scoruri mari la raţionamentul matematic, orientare spaţială şi soluţionarea problemelor de descoperire.

Acum pot apărea diferenţe şi în ceea ce priveşte erorile tipice. Băieţii sunt mai înclinaţi să facă erori de rezolvare, în timp ce fetele pot cădea în capcana erorilor de interpretare, dat fiind natura asociaţiilor – dincolo de textul problemei – pe care le fac. Cunoaşterea acestor particularităţi şi stimularea compensatorie, pot reduce diferenţele dintre băieţi şi fete. Deoarece fetele atrag mai degrabă un sistem hiperprotectiv din partea părinţilor şi pentru că ele au, mai mult decât băieţii, tendinţa de a se identifica cu persoanele care le dirijează (mama, învăţătoarea), se constată că au dificultăţi mai mari în a-şi dezvolta autonomia şi independenţa cognitivă.

Ceea ce începe să se precizeze cu mai mare claritate în această perioadă şcolară este diferenţa dintre stilurile cognitive. Acest concept desemnează tendinţa de a răspunde varietăţii sarcinilor şi problemelor intelectuale într-un mod particular. Cercetările care vizează stilul cognitiv fac deosebirea între stilul *impulsiv* faţă de stilul *reflexiv* şi stilul *analitic* faţă de cel *tematic* (Kagan, J., 1964).

Copiii impulsivi au un ritm de conceptualizare rapid, cu tendinţa de „a ieşi la rampă" cu primul răspuns care le vine în minte şi sunt preocupaţi să găsească repede răspunsuri. Copiii reflexivi au nevoie de timp înainte de a răspunde ; ei par a valoriza posibilitatea de analiză a variantelor de răspuns, fiind preocupaţi mai ales de calitatea răspunsului şi nu de rapiditatea cu care este oferit acesta.

În ceea ce priveşte copiii cu stil cognitiv analitic, ei pleacă în conceptualizare de la detalii, faţă de cei cu stil tematic, care iau în considerare întregul.

Din punctul de vedere al randamentului acestor stiluri cognitive, copiii impulsivi dau rezultate mai bune în sarcini care solicită interpretări globale. Cei reflexivi au performanţe mai mari în sarcini de tip analitic. Problema stilului nu se pune în termeni de superioritate sau inferioritate. Cercetările lui J. Kogan au fost validate de alte cercetări, şi rezultatele sunt utile pentru că îi pot ajuta pe profesori să înţeleagă modurile diferite în care copiii reacţionează în funcţie de sarcina de învăţare sau performanţele diferite ale aceluiaşi copil în sarcini cognitive diferite.

3.2. Etapa de vârstă 12-15 ani

3.2.1. Încadrarea generală

Stadiul dezvoltării psihosociale : *identitate* vs *confuzia* rolurilor sociale. Independenţa crescândă duce la primele gânduri privind identitatea. Preocuparea faţă de prezentarea de sine şi rolurile de sex este mai mare decât cea pentru orientarea vocaţională.

Stadiul dezvoltării cognitive : debutul *operaţiilor formale*. Creşte abilitatea de analiză mentală, de testare deductivă a ipotezelor.

Stadiul dezvoltării morale : tranziţia către *moralitatea cooperării*. Creşte posibilitatea de a gândi regulile drept înţelegeri mutuale flexibile. Regulile „oficiale" sunt încă ascultate din respect faţă de autoritate sau din dorinţa de a-i impresiona pe ceilalţi.

Factori generali în atenţie : puseul de creştere şi pubertatea influenţează multe aspecte ale comportamentului. Colegii încep să fie factor de socializare şi influenţare comportamentală într-o mai mare măsură decât părinţii (socializarea orizontală). Acceptarea de către covârstnici reprezintă o miză. Copiii cu performanţe şcolare reduse pot prezenta modificări caracteriale : anxietate, dezamăgire şi dezangajare, aversiune faţă de colegi.

3.2.2 Caracterizare analitică

3.2.2.a. Caracteristici fizice. Cele mai multe dintre fete îşi încheie puseul de creştere la începutul acestei perioade. În cazul băieţilor însă, acesta nu se încheie înainte de 14-15 ani. Este, plastic vorbind, etapa hainelor veşnic mici. Este interesant de semnalat fenomenul diferenţelor între copiii de aceeaşi vârstă, dar care prezintă fie o precocitate pubertară, fie o formă tardivă de manifestare a acesteia. Cercetările care au urmărit fenomenul prezintă o serie de rezultate interesante : băieţii cu dezvoltare precoce atrag o atitudine favorabilă din partea adulţilor, cea ce le stimulează şi le întăreşte încrederea în sine. Băieţii cu debut pubertar tardiv sunt preocupaţi să câştige atenţia adulţilor, sunt energici şi exuberanţi. Fetele cu pubertate precoce sunt fie impopulare, fie tind să ocupe o poziţie de lider, în funcţie de situaţia socială.

Sunt însă lipsite de echilibru. Fetele cu pubertate tardivă sunt percepute ca fiind de încredere, populare, demne de a fi alese drept lideri.

În aceeaşi clasă diferenţele pot fi destul de mari, astfel încât între o fată cu pubertate precoce şi un băiat cu dezvoltare tardivă să fie o diferenţă ca de la o mamă la fiul său. Evident că astfel de probleme reclamă tact şi delicateţe din partea colegilor şi a educatorilor. Se poate întâmpla, din păcate, ca nici unii, nici alţii să nu „posede" aşa ceva, ceea ce îngreunează situaţia acestor copii de două ori victime: ale pubertăţii lor nărăvaşe şi ale mediului şcolar.

Legat de noul aspect pe care corpul îl capătă şi de caracterele sexuale secundare care fixează schema corporală în liniile identităţii de sex, apare ca extrem de frecventă şi prezentă preocuparea puberilor pentru propria înfăţişare. Sunt practici şcolare care ţin cont de această necesitate şi acordă timp elevilor pentru a se îngriji şi a-şi aranja ţinuta înaintea activităţilor. Altfel, o vor face pe ascuns în timpul orei.

Deşi în general perioada nu ridică probleme deosebite de sănătate, dieta şi somnul acestor copii sunt necorespunzătoare. Nu de puţine ori, responsabil de acest fapt este programul şcolar şi încărcătura nepermisă a temelor pentru acasă, „boală" mai veche a sistemului nostru şcolar.

3.2.2.b. Caracteristici socio-morale. Regulile grupului devin sursa generală a regulilor de comportament. Dezvoltarea unui cod comportamental specific trebuie văzută ca o tentativă de câştigare a independenţei, obligatorie statutului de adult şi care merită încurajată. Este util ca educatorul să-i antreneze pe elevi într-un proces de coparticipare la stabilirea normelor orei, clasei, activităţilor comune din timpul liber. Oricum, impunerea unor norme exterioare lor nu mai are şanse de izbândă.

Dorinţa de conformare la normele vârstei atinge acum un apogeu. Este „paradoxul" pe care îl găzduieşte această etapă, dat fiind şi gradul ridicat al nonconformării faţă de adult. Conformismul la normele grupului îmbracă forme diverse, de la îmbrăcăminte şi până la jargonul verbal sau gestual.

Această caracteristică îi poate face pe preadolescenţi extrem de virulenţi în raportarea la cei aflaţi, sau consideraţi, a fi pe poziţii minoritare. Devine dificilă menţinerea eficienţei activităţii şi chiar a limitelor bunului simţ într-o interacţiune de grup. Dezbaterile, chiar pe teme propuse de ei, pot degenera fie în zeflemea funcţională (bătaia de joc, de dragul acţiunii în sine), fie în cea anti-persoană sau grup. Pentru a evita astfel de situaţii se pot face dezbateri pe baza opiniei lor exprimată în scris şi cu caracter anonim. Prioritatea intervenţiei profesorului în acest plan este intermedierea relaţiilor copiilor cu sistemul valorilor promovate în societate. Rostul unui astfel de demers vizează clarificările preliminare necesare oricărei persoane care se află în postura de a-şi cristaliza sistemul axiologic propriu.

În ciuda aparenţelor, la această vârstă elevii sunt preocupaţi foarte mult de ceea ce gândesc ceilalţi despre ei. Prieteniile, dar şi supărările şi certurile

sunt mai intense şi cu urmări mai profunde. Profesorul nu mai dirijează interacţiunile sociale din clasă, dar poate funcţiona ca observator şi beneficiar al acestora. Este mai ales situaţia unor intervenţii delicate în care autoritatea sa ar stânjeni sau ar fi respinsă. Într-un astfel de caz intră şi situaţia unei diriginte presată de cancelarie să descopere dacă o bârfă a şcolii are temei: este eleva X însărcinată? Eleva, o non-conformistă standard, la urechile căreia ajunseseră şoaptele de pe culoare, venea deliberat, zi de zi, fără cordon la uniformă (de, era pe vremea tristelor sarafane bleumarin!), expunându-se ostentativ pe toate culoarele instituţiei. La presiunile cancelariei şi direcţiunii, diriginta a optat pentru o formulă atipică. A încredinţat problema unei colege de clasă a elevei X, având certitudinea discreţiei şi eficienţei. Demersul său a avut happy-end şi, chiar a doua zi, mult-discutata elevă X a apărut la şcoală cu cordonul pus la sarafan, care-i marcą talia nevinovată. Atuul dirigintei în acest caz? Ochiul de fin observator al relaţilor interpersonale din clasă, care i-a permis să aleagă persoana cea mai potrivită pentru o sarcină, penibilă de altfel, ce ar fi avut, poate, sorţi incerţi de izbândă printr-o intervenţie clasică. A pierdut sau a câştigat diriginta în ochii „elevei resursă"? Dar ai „elevei-ţintă" – dacă ar fi aflat?

În această etapă de tranziţie de la moralitatea constrângerii la cea a cooperării, discuţiile privind regulile, legile sau etica pot fi extrem de furtunoase, cu diferenţe de opinii crâncen susţinute. Radicalismul moral este în floare, judecată în alb şi negru nu lasă nici o speranţă nuanţelor de gri, proprii relativismului moral, mai realist.

3.2.2.c. Caracteristici afective. Unii adolescenţi pot trăi ceea ce St. Hall, părintele hebeologiei (cercetarea ştiinţifică a vârstei tinereţii), a denumit, în urma studiilor sale de la începutul secolului, ca fiind „furtună şi stres". Fie că sunt stări depresive sau de confuzie şi anxietate, este cert că perioada nu este una a „păcii şi calmului". Ca atare, numeroase cercetări au încercat să stabilească întinderea şi profunzimea acestui posibil fenomen de bulversare psihică. Concluziile unor investigaţii independente una de alta (Douvan, E., ş.a., 1966; Offer, D., ş.a., 1975; Rutter, M., 1980) au indicat faptul că, în realitate, trăirea acestei vârste este mai puţin alarmantă decât stereotipul ce i se atribuie. Majoritatea subiecţilor au probat un traseu evolutiv în limitele crizelor normale ale vârstei – faţă de problematica sexualităţii, a raporturilor cu părinţii sau cu vârstnicii –, fără perturbări sau tumult emoţional. Raportul celor ce reclamă probleme este, conform rezultatelor lui Offer, de 1 la 5 subiecţi investigaţi. Dar, este mai ales cazul acelor adolescenţi ale căror probleme s-au manifestat încă din copilărie.

Impulsivitatea, necenzurată încă suficient de autoinhibiţiile impuse de normele sociale, poate fi la originea fenomenelor de vandalism cu care şcoala începe să se confrunte într-o măsură tot mai mare. Activităţile centrate pe interesele reale ale vârstei, iniţiate de educatori pentru valorificarea timpului şcolar sau al celui liber al elevilor (Cosmovici, A., ş.a., 1985) poate fi un

factor de prevenire. Cheia reuşitei unui astfel de demers este excluderea formalismului şi a poziţiei autoritare, dorinţa reală a educatorului de a afla ce stimulează acum impulsivitatea, precum şi tactul relaţional, atitudini ce sunt percepute şi apreciate de elevi. Vă puteţi baza pe faptul că elevii nu sunt nici pe departe atât de „nesimţitori" după cum ar părea la prima vedere sau după cum afişează ei în mod ostentativ. Metafora cea mai potrivită a acestei etape ar fi aceea a cactusului extrem de ţepos, dar care a ajuns să îmbrace această haină „nesuferită" tocmai pentru a-şi apăra fragilitatea interioară. Problema la care un educator (părinte, profesor, coleg mai mare etc.) al acestei vârste trebuie obligatoriu să poată răspunde afirmativ este aceea dacă „poate şi acceptă să îmbrăţişeze cactusul?"

3.2.2.d. Caracteristici cognitive. În această perioadă începe să se consolideze gândirea logică, formală. Unii elevi sunt mai rapizi în această achiziţie decât alţii. Dar nu este obligatoriu ca această capacitate, o dată formată, să fie totdeauna urmată şi activată în orice situaţie sau pentru orice tip de conţinut. Dacă obiectele şcolare derivate din ştiinţele exacte – matematica, fizica, chimia etc. – se pretează la aplicarea şi consolidarea acestei capacităţi, în domeniul disciplinelor social-umaniste nu este obligatoriu să se manifeste transferul acestei achiziţii. Este o cale relativ simplă de a afla câţi din elevii clasei dumneavoastră se „avântă" în planul categorial-abstract (conceptual) al gândirii şi câţi rămân în planul mai comod, categorial-concret (noţional). Propuneţi-le o scurtă intervenţie scrisă, anonimă, de interes major pentru ei, dar care să solicite generalizare şi abstractizare în tratare (de exemplu, ceva de genul *pro şi contra clonării* sau *superindividualizare şi esenţă umană* ori *practica eutanasiei între acceptare şi refuz*).

Analizaţi apoi statistic ponderea exprimării ideilor în termeni concreţi, situaţionali, particulari, faţă de cea a exprimării conceptuale. Aveţi astfel un diagnostic de etapă care vă permite reveniri ulterioare comparative.

3.3. Etapa de vârstă 16-18 ani

3.3.1. Încadrare generală

Stadiul dezvoltării psihosociale : identitate vs *confuzie.* În structurarea identităţii personale, proces intrat într-o fază accelerată, palierele identităţii de sex şi vocaţionale sunt acum pe acelaşi plan. Devin vizibile diferenţele legate de statusurile identitare.

Stadiul dezvoltării cognitive : gândirea formală. Consolidarea abilităţilor de operare mentală complexă cu conţinuturi abstracte.

Stadiul dezvoltării morale : moralitatea *cooperării convenţionale.* Creşte tendinţa de a gândi regulile ca înţelegeri mutuale şi de a le circumstanţializa.

Factori generali în atenţie : definitivarea maturizării sexuale are o influenţă profundă în multe aspecte ale comportamentului. Grupul de colegi şi

prieteni este extrem de important. Preocuparea pentru orientarea vocaţională şi alegerea carierei este o dominantă, mai ales la cei ce vor să-şi continuie studiile. Clarificarea propriului sistem axiologic susţine nevoia exprimării punctului personal de vedere în probleme de interes mai general.

3.3.2. Caracterizare analitică

3.3.2.a. Caracteristici fizice. Mulţi adolescenţi ating în această perioadă parametrii maturizării fizice şi, virtual, aproape toţi îşi încheie puseul pubertar. Băieţii continuă să crească. Cei aflaţi la această vârstă pot trăi o stare de confuzie privind relaţiile sexuale. Ea se datorează şi unor presiuni relativ semnificative ca forţă, dar de sens contrar. Pe de o parte, este cea naturală, din partea unui organism ajuns biologic în faza maturităţii sexuale (atenţie însă, aceasta nu reprezintă decât o componentă a sexualităţii umane – nu trebuie omisă latura psihologică şi socială), căreia i se alătură stimulările oferite de către mediul social, relativ liberalizat în această privinţă. Pe de altă parte, acestor „incitaţii" bio-sociale li se opune educaţia sexuală, promovată de familie sau instituţia şcolară, încă racordate valorilor moralităţii sexuale. Ca atare, adolescenţii sunt motivaţi către această componentă naturală a comportamentului, dar şi „puşi sub semnul păcatului". De aici, sentimentul confuziei şi vinovăţiei. La acestea se adaugă şi presiunile grupului de vârstă, care poate incita şi valoriza astfel de experienţe.

Dată fiind creşterea ratei maternităţii adolescentine, a celei a avorturilor şi bolilor cu transmisie sexuală, cât şi a implicaţiilor psihosociale pe care toate acestea le au, este cert că educatorul contemporan, chiar în postura lui cea mai neutră, profu' de mate, – Paganel cel veşnic absorbit de teoreme – ca şi instituţia şcolară de altfel, nu pot să se mai situeze pe poziţii de indiferenţă. În mod evident, o astfel de problemă nu este prioritatea numărul unu a unei instituţii academice, dar ascunderea „jarului" în dulap poate aduce riscul unui incendiu ce perturbă totul (Sălăgean, V., ş.a., 1997).

3.3.2.b. Caracteristici socio-morale. Studii mai recente, care şi-au propus să identifice mai nuanţat natura şi conţinutul raporturilor sociale ale adolescenţilor, s-au oprit la a depista influenţa opiniei părinţilor faţă de cea a colegilor în cazul a trei categorii de opţiuni : cele politice, cele profesional-ocupaţionale şi cele morale. Rezultatele conduc spre concluzia că, la acest nivel de vârstă, influenţele depind de miza în atenţie. Părinţii sunt prezenţe mai puternice în ceea ce priveşte planurile adolescentului *pe termen lung*, în timp ce colegii sunt mai importanţi pentru *comportamentul imediat* şi *indicii* formali ai *statusurilor*. Influenţa părinţilor este efectivă în situaţii de afecţiune şi respect mutual, şi devine inexistentă în absenţa acestora.

În relaţiile de prietenie ale perioadei, fetele simt nevoia angajării reale, fiind mult mai atente şi critice la aspectele pozitive şi negative ale relaţiei. Anxietatea în legătură cu relaţionarea socială pare să fie mai prezentă în rândul lor, şi nu numai în cazul raportării la sexul opus.

3.3.2.c. Caracteristici emoţionale. Este interesant că, faţă de palierul de vârstă 9-12 ani, când băieţii ridicau mai multe probleme, fetele sunt acum mai prezente în topul dezordinilor emoţionale. Încercând o explicaţie a fenomenului, în contextul culturii americane, Rutter (1980) avansează următoarele interpretări : femeile au o mai accentuată tendinţă de a-şi exprima problemele emoţionale prin stări depresive ; acestea sunt potenţate de atributele statutului dezavantajos al femeii în societate, fapt pe care tânăra începe să-l conştientizeze ; apariţia ideii că de fapt controlul ei asupra aspectelor esenţiale ale vieţii este mai diminuat decât în cazul băieţilor. Aceste date indică mai ales faptul că reacţiile emoţionale de această factură sunt în special rezultatul *neajutorării învăţate*. Pot fi chiar rezultatul interacţiunilor sociale de până atunci, inclusiv al celor şcolare, în care fetele au mai multă nevoie de încurajare pentru securizarea învăţării, în timp ce băieţii pot fi stimulaţi mai mult de independenţa ce li se acordă.

Că explicaţia neajutorării învăţate este plauzibilă, o dovedesc şi rezultatele care indică modalităţi diferite de atribuire explicativă, între băieţi şi fete, în caz de eşec. Băieţii sunt mai degrabă tentaţi să pună eşecul pe seama neangajării serioase, a lipsei lor de efort, în timp ce fetele îl văd ca pe o lipsă a abilităţilor lor de rezolvare a problemei. Concluzia pentru educator credem că este evidentă, la fel şi sugestiile ce pot rezulta din acest fapt.

Oricum, pentru ambele sexe, cea mai comună tulburare emoţională este depresia. Simptomele ei sunt autodeprecierea, crizele de plâns, gândurile şi tentativele de suicid. Rata mare a acestor tentative (0,35% faţă de 0,18% la populaţia generală), ca şi valoarea ridicată a recidivelor (între 30 şi 50% dintre cazuri), indică faptul că în anumite condiţii, formele de depresie severă duc către actul disperat. La această vârstă, supremul gest autodistructiv poate fi considerat mai mult ca o cerere de ajutor, ca o neputinţă de a zări ieşirea dintr-o situaţie conflictuală, decât ca o pierdere a sensului existenţial, ca la adult.

Nevoia înţelegerii şi a sprijinului discret, dar eficient, al adultului rămâne o resursă preţioasă. În cazul familiilor cu probleme mari, acest adult providenţial poţi fi chiar tu, profesor care ai ajuns om al catedrei pentru că te-a atras fizica sau biologia. Dar aici, la şcoală, ai descoperit încă ceva : complexitatea şi profunzimea problematicii umanului.

3.2.2.d. Caracteristici cognitive. La cele descrise în etapa anterioară se adaugă plăcerea jocului funcţional al minţii, echipată acum pentru un demers cognitiv complet. Rezultatul constă în tentative de angajare în teoretizări sofisticate, uneori pe baze speculative, o „paradă" de intelectualism cu valoare de autoîncercare a propriilor forţe mintale. Din această „furie" teoretizatoare, timpul, şi mai ales efortul propriu, autentic, îi va impune pe cei dedicaţi acestui drum. Este suficient să reluăm, ca temă analitică, cartea lui M. Eliade, *Jurnalul adolescentului miop*, pentru a avea radiografia, din interior, a fenomenului.

Pedagogic, este momentul autenticului *parteneriat cognitiv*, în care respectul pentru cel ce se formează se traduce prin găsirea oportunităţilor care să-l stimuleze şi să-i menţină trează forţa minţii. Unii elevi au această şansă, alţii – nu, şi nu au nici un fel de vină. Esenţial pentru tine ca profesor sau viitor profesor este să ştii dacă poţi şi, mai ales, *dacă vrei* să intri în acest joc de maximă răspundere.

*
* *

Elementele de psihologia dezvoltării şi a vârstelor sunt evident necesare celor care, în specialitate aleasă, întrevăd şi posibilitatea profesionalizării didactice. Nevoia profesorului de raportare şi la oferta ştiinţifică asupra acestor probleme este susţinută, printre altele, de faptul că, în postură de fiinţe active cognitiv, deja avem fiecare o teorie naivă asupra acestui subiect (ca şi în altele, de altfel). Este obligatoriu să ne confruntăm propria construcţie descriptiv-explicativă – cursul şi factorii dezvoltării, elevul standard, emotivitatea la vârstele şcolii, posibilităţile şi limitele de vârstă şi individuale etc. – cu ceea ce oferă ştiinţa. Dacă ea ne va confirma propriile observaţii, avem satisfacţia unui ochi pătrunzător şi o bună încurajare în ceea ce facem. Situaţia opusă este şi ea benefică, fiind un semnal şi o incitare la documentare complementară. În tot acest joc există, cu certitudine, şi un beneficiar – elevul nostru.

ÎNTREBĂRI:

1. Definiţi conceptele: *nişă de dezvoltare, stadiu genetic, criză de dezvoltare, egocentrism.*
2. Argumentaţi de ce mediul nu poate fi considerat factorul conducător al dezvoltării ontogenetice.
3. Comparaţi stadiile dezvoltării afective descrise de Fr. Dolto (vezi bibliografia) cu cele propuse de E. Erikson. Asemănări, deosebiri.
4. Prezentaţi şi comparaţi caracteristicile socio-morale ale tuturor vârstelor şcolare descrise.
5. Explicaţi, în baza schemei figurale prezentate, diferenţele dintre realismul, optimismul şi scepticismul pedagogic.

Capitolul II

Personalitatea elevilor. Temperamentul şi caracterul

Ion Dafinoiu

1. Conceptul de personalitate

Termenii de persoană şi personalitate sunt atât de utilizaţi în limbajul cotidian, încât fiecare are sentimentul întrebuinţării lor corecte în cele mai diverse situaţii. În schimb, utilizarea lor ca termeni ai ştiinţei psihologice pune atâtea probleme încât, parafrazându-l pe P. Fraisse, am putea spune că istoria psihologiei se confundă (între anumite limite) cu istoria răspunsurilor la întrebarea „Ce este personalitatea?" Răspunsurile au fost, uneori, atât de diferite încât ne putem întreba, pe drept cuvânt, dacă toţi autorii respectivi vorbeau despre acelaşi lucru. Se impune mai întâi să deosebim persoana de personalitate. Termenul de persoană desemnează individul uman concret. Personalitatea, dimpotrivă, este o construcţie teoretică elaborată de psihologie în scopul înţelegerii şi explicării – la nivelul teoriei ştiinţifice – a modalităţii de fiinţare şi funcţionare ce caracterizează organismul psihofiziologic pe care îl numim persoană umană.

Această primă precizare ne permite să diferenţiem conotaţia ştiinţifică a termenului personalitate – categorie, construcţie teoretică – de sensul comun al acestuia, ca însuşire sau calitate pe care cineva o poate avea sau nu.

O privire generală asupra mai multor definiţii date personalităţii evidenţiază câteva caracteristici ale acesteia (Perron, R., 1985):

- *globalitatea*: personalitatea cuiva este constituită din ansamblul de caracteristici care permite descrierea acestei persoane, identificarea ei printre celelalte. Orice construcţie teoretică validă referitoare la personalitate trebuie să permită, prin operaţionalizarea conceptelor sale, descrierea conduitelor şi aspectelor psihofizice care fac din orice fiinţă umană un exemplar unic;
- *coerenţa*: majoritatea teoriilor postulează ideea existenţei unei anume organizări şi interdependenţe a elementelor componente ale personalităţii. Când în comportamentul cuiva apar acte neobişnuite, ele surprind deoarece contravin acestui principiu; încercând să explicăm, să înţelegem acţiunile curajoase ale unei persoane timide, nu facem altceva decât să reducem

incoerenţa iniţială utilizând modele propuse de o anume teorie a personalităţii. Postulatul coerenţei este indispensabil studiului structurilor de personalitate şi al dezvoltării lor; personalitatea nu este un ansamblu de elemente juxtapuse, ci un sistem funcţional format din elemente interdependente. De aici rezultă o a treia caracteristică:

- *permanenţa (stabilitatea) temporală:* Dacă personalitatea este un sistem funcţional, în virtutea coerenţei sale, acesta generează legi de organizare a căror acţiune este permanentă. Deşi o persoană se transformă, se dezvoltă, ea îşi păstrează identitatea sa psihică. Fiinţa umană are conştiinţa existenţei sale, sentimentul continuităţii şi identităţii personale, în ciuda transformărilor pe care le suferă de-a lungul întregii sale vieţi. Aceste trei caracteristici, globalitate, coerenţă şi permanenţă evidenţiază faptul că personalitatea este o structură. Una din definiţiile ce evidenţiază cel mai bine aceste caracteristici este cea dată de Allport: *„Personalitatea este organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psihofizice care determină gândirea şi comportamentul său caracteristic"*. Deşi faptele de conduită ale unei persoane prezintă o anume variabilitate situaţională, pe termen lung, observaţia ne furnizează un cadru relativ stabil, unitar, de aşteptare şi interpretare, relevă anumite invariante.

Trăsătura psihică este conceptul ce evidenţiază aceste însuşiri sau particularităţi relativ stabile ale unei persoane sau ale unui proces psihic. În plan comportamental, o trăsătură este indicată de predispoziţia de a răspunde în acelaşi fel la o varietate de stimuli. De exemplu, timiditatea este un mod relativ stabil de comportare marcat de stângăcie, hiperemotivitate, mobilizare energetică exagerată etc. Trăsăturile sunt în primul rând noţiuni descriptive, dar ele dobândesc în practică şi o valoare explicativă (uneori se ajunge la o explicaţie tautologică: cineva este hiperemotiv pentru că este timid, şi este timid pentru că este hiperemotiv).

La un nivel superior de generalizare se întâlnesc *tipurile* – ca structuri sau configuraţii specifice formate din mai multe trăsături (introvertit, extravertit, ciclotimic etc.).

Trebuie să subliniem, totuşi, că analize foarte fine ale unor comportamente variate care aparent evidenţiază aceeaşi trăsătură, nu au condus la rezultate convingătoare. Concluzia generală a fost că, deşi unele din aceste comportamente sunt relativ constante, corelaţiile intercomportamente sunt foarte neregulate, evoluând în general de la valori medii până la valori mici, nesemnificative.

W. Mischel explică aceste neregularităţi considerând că trăsăturile sunt *prototipuri*, adică nu descriu decât proprietăţi tipice sau frecvente în anumite situaţii. Astfel, oamenii atribuie o trăsătură dacă această trăsătură apare în câteva situaţii frecvente, chiar dacă acestea nu sunt generale. Cineva poate fi calificat ca fiind coleric dacă a fost văzut cuprins de mânie într-o situaţie remarcabilă, chiar dacă aceasta nu este o constantă a comportamentului său.

Apoi, putem observa că aceeaşi trăsătură are în vedere comportamente care se manifestă în situaţii foarte diferite: de exemplu, a-ţi fi frică de eşec, de boală sau de cutremur nu reflectă în mod necesar aceeaşi componentă a personalităţii.

Cercetări experimentale au demonstrat că atribuirea unor trăsături se face şi în funcţie de motivaţia care, considerăm că justifică manifestările comportamentale şi că, în general, ultima impresie contează (efectul de recenţă). Dar întâlnim şi situaţii în care prima impresie (expresia unor stereotipuri evaluative) se transformă într-o grilă de observare şi interpretare a tuturor comportamentelor ulterioare ale cuiva.

Pentru a înţelege aceste inconsecvenţe în aprecierea personalităţii celuilalt, sau a propriei persoane, trebuie să avem în vedere şi complexitatea situaţiilor ce relevă în aparenţă aceeaşi trăsătură, precum şi libertatea de decizie comportamentală pe care situaţiile o permit. În situaţii simple, obişnuite, toţi putem fi calmi; când însă determinanţii situaţionali sunt foarte puternici, aceştia declanşează emoţii atât la persoanele puţin anxioase, cât şi la cele colerice: tuturor ne este frică de război şi de boală. Totuşi, aceste situaţii extreme vor declanşa emoţii şi mai puternice, uneori incontrolabile, la persoanele nevrotice.

Nevoia de explicaţie şi predicţie i-a făcut pe diverşi cercetători să caute indici constanţi şi uşor observabili asociaţi unor manifestări de ordin psihologic. Astfel, au apărut o serie de tipologii constituţionale, bazate pe parametrii constituţiei fizice, corporale. Una dintre cele mai cunoscute tipologii este cea propusă de E. Kretschmer, care descrie următoarele tipuri:

a) tipul *picnic* – statură mijlocie, exces ponderal, faţă plină, mâini şi picioare scurte, abdomen şi torace bine dezvoltate – căruia îi sunt asociate următoarele trăsături psihice, grupate într-un profil numit *ciclotimic*: viociune, mobilitate, optimism, umor, spontaneitate, sociabilitate, dar şi superficialitate în relaţiile sociale, înclinaţie către concesii şi compromisuri, spirit mai practic etc.

b) tipul *astenic* – cu corpul slab, alungit, mâini şi picioare lungi şi subţiri – căruia i se asociază un profil psihologic numit *schizotimic*: înclinaţie spre abstractizare, interiorizare, sensibilitate, meticulozitate dusă uneori până la pedanterie, un simţ acut al onoarei, manifestări de ambiţie ascunzând adesea un complex de inferioritate etc.

c) tipul *atletic* – tipul cu o dezvoltare fizică şi psihică echilibrată.

Aceste asocieri statistice (care nu implică în mod necesar o relaţie cauzală) între caracteristicile fizice şi psihice s-au dovedit a fi semnificative pentru cazurile patologice, mai degrabă decât pentru personalitatea normală.

Abordând personalitatea umană dintr-o perspectivă structuralist-sistemică, G. Allport apreciază că la fiecare individ se pot descoperi 2-3 *trăsături cardinale* care domină şi controlează celelalte trăsături. Urmează apoi un

grup de *trăsături principale* (10-15), caracteristice, relativ uşor de identificat şi, în sfârşit, sute şi mii de *trăsături secundare şi de fond,* care sunt mai slab exprimate şi, de aceea, mai greu de identificat ori chiar contestate de cei cărora le sunt atribuite.

Prin urmare, personalitatea nu este o simplă sumă de trăsături, ci o structură organizată ierarhic. De aceea, pentru a face o predicţie valabilă, important este să surprindem configuraţia, structura şi trăsătura (trăsăturile) pivot, cele care controlează şi orientează întregul sistem de personalitate.

Noţiunea de factor a fost introdusă în psihologie o dată cu utilizarea, în prelucrarea performanţelor comportamentale, a analizei factoriale. Aplicând această metodă unor performanţe exprimate numeric (rezultate la teste, note etc.) se poate ajunge la obţinerea unor factori specifici, de grup sau comuni. De exemplu, dacă notele obţinute de elevi la matematică corelează semnificativ cu cele de la fizică, spunem că aceste performanţe sunt explicate prin existenta unui factor comun, în cazul nostru, un mod de raţionament tipic. În baza acestei constatări, putem anticipa că un elev bun la matematică va avea note bune şi la fizică. În vârful piramidei factorilor se află factorul general (g), identificat de mulţi autori cu inteligenţa.

Cele două modele de descriere a personalităţii, a trăsăturilor şi factorilor, deşi diferite din punct de vedere al informaţiilor de plecare, se aseamănă prin faptul că ambele încearcă să reducă diversitatea iniţială a datelor (date de observaţie sau evaluări psihometrice) la un număr redus de dimensiuni – trăsături sau factori.

În baza acestei asemănări, de foarte multe ori termenii de trăsătură şi factor de personalitate sunt utilizaţi ca sinonimi.

Există un slab consens cu privire la numărul de factori de personalitate identificaţi, la cele mai bune organizări ale lor sau la cele mai bune denumiri. Sistemele de trăsături (factori) propuse de diverşi autori variază în conţinut şi complexitate. Cele mai multe sisteme conţin o variabilă având relaţie cu anxietatea sau stabilitatea emoţională/tendinţa nevrotică ; multe conţin variabile referitoare la nivelul energetic sau al activităţilor. Dominanta şi sociabilitatea sunt de asemenea prezente. Unele din aceste trăsături vor fi prezentate în secţiunea referitoare la caracter.

2. Descrierea şi explicarea personalităţii de pe poziţii teoretice diferite

Atât modelul trăsăturilor, cât şi al factorilor au în mod evident valenţe descriptive (prezintă un rezumat al diversităţii datelor comportamentale fie în baza semnificaţiei comune, fie a corelaţiilor statistice dintre ele) şi mai puţin explicative.

De cele mai multe ori explicaţiile sunt construite în termeni biologici sau psihosociali. Din această perspectivă – a principiilor metodologico-explicative – majoritatea teoriilor personalităţii pot fi circumscrise următoarelor orientări (Golu, M., 1993): biologistă, experimentalistă, psihometrică şi socio--culturală şi antropologică.

Fără a intra în analiza detaliată a teoriilor personalităţii, evidenţiem doar câteva din principiile de bază ce fac ca una sau alta din aceste teorii să fie circumscrise orientărilor menţionate. Astfel, orientarea biologistă circumscrie şi subordonează întreaga organizare psihocomportamentală a omului structurii lui morfofuncţionale, accentuează rolul motivelor biologice şi supraliciteazā experienţa timpurie – pre- şi postnatală – în devenirea ulterioară a personalităţii, construind explicaţiile în termenii unor trăsături considerate primare: dependenţa, agresivitatea, sexualitatea etc.

Necesitatea abordării experimentaliste a personalităţii a fost explicit formulată de Stanford (1963): „Studiul personalităţii este studiul modului în care oamenii diferă pe un registru foarte întins în ceea ce au învăţat: fiecare persoană este deci unică. Dar toţi au învăţat în concordanţă cu aceleaşi legi generale". Din această perspectivă, diverse teorii au abordat îndeosebi procesele de învăţare, procesele percepţiei (recepţia selectivă şi interpretarea evenimentelor externe) şi procesele cognitive superioare (implicate în decizie şi orientare spre scop).

Orientarea psihometrică se centrează pe studiul trăsăturilor exprimabile sub forma unor liste de atribute ce caracterizează persoana în cadrul unei situaţii. Deşi multe teorii privesc trăsăturile ca variabile dispoziţionale, în general, nu se minimalizează rolul determinanţilor situaţionali ai comportamentului. Teoriile aparţinând acestei orientări au fundamentat alcătuirea unui număr mare de tehnici şi instrumente de măsură – scale, chestionare, inventare şi probe proiective – care facilitează rezolvarea mai rapidă a sarcinilor de psihodiagnostic în clinică şi în activitatea de orientare şcolară şi selecţie profesională.

Orientarea socio-culturală şi antropologică se întemeiază pe ideea că personalitatea poate fi deplin înţeleasă numai considerând contextul social în care individul trăieşte şi se dezvoltă, şi numai comparând indivizii aparţinând unor populaţii şi culturi diferite (Mead, M., Linton, R.). Astfel, concepte precum modelul, rolul, statusul devin principii explicative centrale. Potrivit teoriei rolurilor, indivizii doar în aparenţă posedă caracteristici fixe; în realitate, ei răspund doar cerinţelor şi expectaţiilor pe care le implică diferitele lor roluri sociale. Repertoriul de roluri al unui individ ne furnizează o imagine fidelă a personalităţii lui.

Succinta trecere în revistă prezentată evidenţiază că personalitatea poate fi abordată din direcţii şi perspective deosebite. Dacă în planul cercetării concrete, secvenţierea, decuparea şi simplificarea sunt inevitabile, în plan metodologic personalitatea trebuie abordată dintr-o perspectivă sistemică,

bio-psiho-socială, ce ar putea situa construcţiile explicative în planul interacţiunii dintre cele trei subsisteme ale personalităţii umane.

Majoritatea teoriilor personalităţii explică mai bine istoria persoanei decât evoluţia sa viitoare, predicţia comportamentului uman rămânând, încă, o problemă. O discuţie detaliată a principalilor factori ai devenirii personalităţii umane (ereditate, mediu, educaţie), inclusiv disputele teoretice în acest domeniu este realizată în alt capitol al acestui volum.

Pentru a orienta studiul personalităţii elevului, cunoaşterea şi aprecierea corectă a acestuia din perspectiva procesului instructiv-educativ, prezentăm acum cele mai importante trăsături şi calităţi formale, dinamico-energetice (temperamentul) şi trăsături de conţinut, socio-morale şi axiologice (caracterul). Aspectele instrumentale, performanţiale ale personalităţii (aptitudinile) vor fi prezentate într-un alt capitol al acestui manual.

3. Temperamentul

Cele mai accesibile, uşor de observat şi identificat trăsături de personalitate sunt cele temperamentale. Ele se referă la nivelul energetic al acţiunii, la modul de descărcare a energiei şi la dinamica acţiunii. De aceea, încercând să descriem pe cineva, vom putea utiliza, fără teama de a greşi prea mult, adjective precum: energic, exploziv, rezistent, expansiv, rapid, lent şi antonimele lor.

În mod obişnuit, temperamentul se referă la dimensiunea *energetico--dinamică* a personalităţii şi se exprimă atât în particularităţi ale activităţii intelectuale şi afectivităţii, cât şi în comportamentul exterior (motricitate şi, mai ales, vorbire).

Strânsa legătură a acestui grup de însuşiri cu aspectele biologice ale persoanei, în special legătura cu sistemul nervos şi cel endocrin a fost observată de foarte multă vreme şi întruneşte, în general, acordul majorităţii cercetătorilor.

Prima clasificare a temperamentelor care, cu o serie de îmbunătăţiri, a rezistat până în zilele noastre este cea propusă de cunoscuţii medici ai antichităţii, Hipocrate (400 î.e.n.) şi Galenus (150 e.n.). Aceştia, în concordanţă cu filosofia epocii care considera că întreaga natură este compusă din patru elemente fundamentale – aer, pământ, foc şi apă – au afirmat că în corpul omenesc amestecul „umorilor" (hormones) ce reprezintă aceste elemente determină temperamentul. În funcţie de dominanta uneia din cele patru „umori" (sânge, bilă neagră, bilă galbenă, flegmă), temperamentul poate fi: sanguin, melancolic, coleric, flegmatic.

Deşi această explicaţie era oarecum naivă, trebuie să remarcăm intuirea determinismului endocrin al însuşirilor temperamentale, precum şi a ideii (adoptată de filosofia modernă) că macrocosmosul se reflectă în microcosmos.

După aproape două milenii, Pavlov propune o explicaţie ştiinţifică a tipurilor de temperament în care caracteristicile activităţii nervoase superioare şi raporturile dintre ele sunt noţiunile fundamentale. Însuşirile sistemului nervos sunt: *forţa* sau *energia* – dependentă de metabolismul celulei nervoase – se exprimă prin rezistenţa la solicitări a sistemului nervos; *mobilitatea* – dependentă de viteza cu care se consumă şi se regenerează substanţele funcţionale constitutive ale neuronului – se manifestă prin uşurinţa cu care se înlocuiesc procesele nervoase de bază observabilă, de exemplu, atunci când se doreşte modificarea unor deprinderi; *echilibrul* existent între excitaţie şi inhibiţie, dezechilibrul avantajând, de regulă, excitaţia.

Astfel, baza fiziologică a temperamentelor este constituită de cele patru tipuri de sistem nervos ce rezultă din combinarea acestor trei însuşiri fundamentale: tipul puternic neechilibrat, excitabil, corelează cu temperamentul coleric; cel puternic echilibrat, mobil, se exprimă în temperamentul sangvinic, tipul puternic echilibrat, inert – în temperamentul flegmatic; tipul slab (luat global) fiind pus la baza temperamentului melancolic.

Totuşi, nu trebuie să punem semnul egalităţii între tipurile temperamentale şi tipurile de sistem nervos. Acestea din urmă rămân, de-a lungul vieţii, neschimbate, în timp ce temperamentul se construieşte în cadrul interacţiunii individului cu mediul fizic şi socio-cultural, suportând în acelaşi timp şi influenţele celorlalte subsisteme ale personalităţii. De aceea, am putea spune că temperamentul este expresia manifestării particulare în plan psihic şi comportamental a tipurilor de activitate nervoasă superioară, manifestare mediată de o serie de factori socio-culturali şi psihologici.

Cum arată cele patru tipuri clasice de temperament?

a) *Colericul* este o persoană emotivă, irascibilă, oscilează între entuziasm şi decepţie, cu tendinţă de exagerare în tot ceea ce face; foarte expresivă, uşor „de citit", gândurile şi emoţiile i se succed cu repeziciune.
b) *Sangvinicul* se caracterizează prin ritmicitate şi echilibru. Persoanele cu acest temperament au în general o bună dispoziţie, se adaptează uşor şi economic. Uneori marea lor mobilitate se apropie de nestatornicie, periclitând persistenţa în acţiuni şi relaţii.
c) *Flegmaticul* este o persoană imperturbabilă, inexpresivă şi lentă, calmă. Puţin comunicativă, greu adaptabilă, poate obţine performanţe deosebite în muncile de lungă durată.
d) *Melancolicul* este la fel de lent şi inexpresiv ca flegmaticul, dar îi lipseşte forţa şi vigoarea acestuia; emotiv şi sensibil, are o viaţă interioară agitată datorită unor exagerate exigenţe faţă de sine şi a unei încrederi reduse în forţele proprii.

Cu o bază ştiinţifică incontestabilă, teoria lui Pavlov este, totuşi, mai puţin utilă educatorilor care nu dispun de mijloacele necesare pentru identificarea tipurilor de sistem nervos. De aceea, prezentăm în continuare tipurile temperamentale după şcoala caracteriologică franceză (Le Senne; Berger, G. etc.).

Pentru Le Senne, caracterul este ceea ce înţelegem astăzi în mod obişnuit prin temperament, adică „ansamblul dispoziţiilor înnăscute, care formează scheletul mintal al individului" (Debesse, M., 1970, p. 223). În baza cercetărilor efectuate de psihologii olandezi Heymans şi Wiersma, caracteriologii descriu opt tipuri temperamentale, prin combinarea a trei factori : *emotivitatea, activitatea şi „răsunetul"* (ecoul). Astfel, oamenii pot fi caracterizaţi conform acestor dimensiuni ale căror extreme sunt : emotivitate (E) – non-emotivitate (nE) ; activitate (A) – inactivitate (nA) ; primaritate (P), tendinţa de a trăi puternic prezentul, extraversiune – secundaritate (S), tendinţa de a rămâne sub influenţa impresiilor trecute, introversive.

Cele opt tipuri temperamentale ce rezultă din combinarea acestor dimensiuni sunt : tipul pasionat (E.A.S.), tipul coleric (E.A.P.), tipul sentimental (E.nA.S.), tipul nervos (E.nA.P.), tipul flegmatic (nE.A.S.), tipul sangvinic (nE.A.P.), tipul apatic (nE.nA.S), tipul amorf (nE.nA.P). Pe baza acestei concepţii, G. Berger a elaborat un chestionar uşor de utilizat, cu ajutorul căruia putem stabili în care din cele opt tipuri prezentate se încadrează elevul studiat.

Emotivitatea şi activitatea, strâns legate de „forţa" şi „echilibrul" proceselor nervoase, sunt caracteristici evidente şi relativ uşor de diagnosticat. Reţinând doar emotivitatea şi activitatea, putem reduce cele 8 tipuri la jumătate :

1. *Emotivii inactivi* – adică *nervoşii*, care reacţionează rapid la evenimente, şi *sentimentalii,* care reacţionează lent.
2. *Emotivii activi* – în care se încadrează *colericii*, cu reacţii rapide, explozive, şi *pasionaţii,* care au reacţii lente.
3. *Neemotivii activi* – adică *sangvinicii*, cu reacţii echilibrate, rapide, şi *flegmaticii*, cu multă forţă dar lenţi.
4. *Neemotivii inactivi* – care îi cuprinde pe *amorfi*, care, deşi cu mai puţină energie, sunt bine ancoraţi în prezent, şi pe *apatici,* a căror lipsă de energie este dublată de un ritm lent al reacţiilor.

Această simplificare face evident faptul că pentru un educator (părinte, profesor) este important să stabilească dacă un copil este *activ* sau nu, şi dacă este *emotiv* sau nu. Astfel, dacă un copil este activ, el ar putea fi harnic, energic, indiferent de gradul de emotivitate, iar dacă este inactiv, ar putea fi lent, leneş, fără iniţiativă. De asemenea, dacă este emotiv va avea reacţii emoţionale puternice, va fi implicat afectiv în tot ceea ce face, iar dacă este non-emotiv, astfel de manifestări vor fi minime. Deoarece aceste caracteristici sunt destul de evidente în comportamentul copiilor încă de la vârste mici, educatorii pot lua măsurile necesare stimulării, utilizării şi controlului acestora. Astfel, pentru copiii *activi* este necesară orientarea spre activităţi utile, valorizate social şi temperarea tendinţei de a lua hotărâri pripite, în timp ce *inactivii* au nevoie de o stimulare constantă, bine dozată, şi de un program de lucru strict supravegheat. De asemenea, putem reţine observaţia lui Le Gall,

care subliniază valoarea muncii în grup pentru temperamentele neemotive şi inactive, în timp ce pentru alte tipuri efectele muncii în echipă sunt discutabile; sentimentalii, de exemplu, se integrează mai greu în grup şi preferă să lucreze singuri.

În concluzie, putem spune că temperamentul, ca subsistem al personalităţii se referă la o serie de particularităţi şi trăsături înnăscute care, neimplicând responsabilitatea individului, nu pot fi valorizate moral, dar sunt premise importante în procesul devenirii socio-morale a fiinţei umane. În sfârşit, adăugăm că, referindu-se la aspecte formale ale personalităţii, temperamentele nu sunt în relaţie cu aptitudinile, fapt evidenţiat şi de existenţa unor persoane cu performanţe deosebite aparţinând tuturor structurilor temperamentale.

4. Caracterul

Spre deosebire de temperament, care, după cum am văzut, se referă la însuşiri puternic ancorate în ereditatea individului, caracterul vizează îndeosebi suprastructura socio-morală a personalităţii, calitatea de fiinţă socială a omului. De câte ori vorbim despre caracter, mai mult ca sigur implicăm un standard moral şi emitem o judecată de valoare (Allport, 1981). Tocmai implicarea judecăţilor de valoare în definirea caracterului face, oarecum, problematică utilizarea acestui termen. De aceea, psihologia americană preferă utilizarea termenului generic de personalitate, care include într-un sistem unitar ceea ce europenii înţeleg prin temperament şi caracter.

Adevărul este că, raportându-ne la celălalt, nu putem utiliza cuvinte neutre, constative. Chiar descriind trăsături temperamentale utilizăm termeni cu o conotaţie evaluativă (nervos, nestăpânit, lent, „moale" etc.).

Etimologic, termenul caracter, care provine din greaca veche, înseamnă *tipar, pecete* şi, cu referire la om, *sisteme de trăsături, stil de viaţă*. Acest termen ne trimite la structura profundă a personalităţii, ce se exprimă prin comportamente care, în virtutea frecvenţei lor într-o gamă întreagă de situaţii, sunt uşor de prevăzut.

Ştim, de pildă, cu o anumită probabilitate, cum va reacţiona un elev în caz de eşec sau succes, dacă va putea rezista la o anumită tentaţie sau dacă, într-un moment de răgaz, va prefera să citească o carte sau să se joace. O bună cunoaştere psihologică trece dincolo de comportamentele direct observabile şi, pentru a fundamenta previziuni corecte, îşi propune să răspundă la întrebarea „De ce?". De aceea, pentru a cunoaşte caracterul cuiva trebuie să ne întrebăm în legătură cu motivele, cu valorile ce fundamentează comportamentele manifeste. „Caracterul este acea structură care exprimă ierarhia motivelor esenţiale ale unei persoane, cât şi posibilitatea de a traduce în fapt hotărârile luate în conformitate cu ele" spune A. Cosmovici, subliniind două

dimensiuni fundamentale ale caracterului – una axiologică, orientativ--valorică, alta executivă, voluntară. Ideea auto-controlului în baza unor înalte valori morale este prezentă în multe definiţii ale caracterului. Astfel, caracterul este „gradul de organizare etică efectivă a tuturor forţelor individului" (Taylor, W.S.), „o dispoziţie psihofizică durabilă de a inhiba impulsurile conform unui principiu reglator" (Rohack, A.A., cf. Allport, 1981, p. 44) sau o „voinţă moraliceşte organizată" (Klages, K., cf. Popescu-Neveanu, P., Zlate, M., Creţu, T., 1987, p. 321).

Privit astfel, caracterul este un subsistem relaţional-valoric şi de autoreglaj al personalităţii şi se exprimă, în principal, printr-un ansamblu de *atitudini-valori*.

Pentru definirea caracterului avem în vedere nu manifestările atitudinale circumstanţiale, variabile, ci atitudinile stabile şi generalizate, definitorii pentru persoana în cauză, şi care se întemeiază pe convingeri puternice.

Atitudinea exprimă o modalitate de raportare faţă de anumite aspecte ale realităţii şi implică reacţii afective, comportamentale şi cognitive. Nu totdeauna între cele trei tipuri de reacţii există un acord deplin; uneori ceea ce simţim nu e în acord cu ceea ce gândim despre ceva, şi nu totdeauna acţionăm conform sentimentelor noastre. Însă, când toate aceste manifestări sunt congruente, atitudinile devin stabile şi relativ greu de schimbat.

Definiţia tridimensională a atitudinii are şi o valoare euristică deoarece poate orienta demersul educativ de formare şi schimbare a atitudinilor prin metode şi tehnici ce vizează componentele afective, cognitive şi comportamentale ale atitudinii-ţintă. Psihologia socială a abordat pe larg acest domeniu, schimbarea atitudinilor fiind un câmp de cercetare privilegiat al acestei discipline.

În structura caracterului se pot distinge trei grupe fundamentale de atitudini: atitudinea faţă de sine însuşi (modestie, orgoliu, demnitate, dar şi sentimente de inferioritate, culpabilitate etc.), atitudinea faţă de ceilalţi, faţă de societate (altruism, umanism, patriotism, atitudini politice etc.) şi atitudinea faţă de muncă.

Trăsăturile de personalitate, diagnosticate cu ajutorul chestionarelor şi care intră în structura caracterului pot fi considerate, într-o anumită măsură, expresia atitudinilor pe care persoana le are fată de ea însăşi (Bromberg, M., 1994): atunci când i se cere unui subiect să completeze un chestionar de personalitate, el nu face altceva decât să-şi exprime acordul sau dezacordul cu propoziţii evaluative ce-l caracterizează din propria perspectivă.

Am amintit deja că nu există încă un sistem de trăsături unanim acceptat cu ajutorul căruia să putem descrie caracterul cuiva. Numărul de trăsături, ca şi descrierea lor variază de la un cercetător la altul (Eysenck, H., Murrary, H., Thomae, H., Berger, G. etc.). Adoptând un demers sistematic şi utilizând analiza factorială, Cattell, R., a elaborat un chestionar (16 P.F.)

cu ajutorul căruia pot fi evaluaţi şaisprezece factori de personalitate între care : conservatorismul, emotivitatea, încrederea, indisciplina, relaxarea etc.

În faţa diversităţii testelor de personalitate şi a sistemelor teoretice, apare în mod firesc întrebarea care sunt, totuşi, factorii care surprind cel mai bine profilul psihologic al unei persoane. Pentru a răspunde la această întrebare, J. Brown şi E. Howard au selectat 400 de întrebări din diferite chestionare, la care au răspuns 1003 subiecţi. Analiza factorială a răspunsurilor a condus la identificarea a 20 de factori, dintre care doar 11 realizează o bună discriminare între diverşi subiecţi.

Vom prezenta, în continuare, câteva din scările Inventarului de Personalitate California (C.P.I.), ce-l are ca autor pe Harrison G. Gough. Acest chestionar se bazează pe un demers empiric, operaţional, itemii fiind selectaţi în funcţie de capacitatea lor de a realiza descrieri specifice şi coerente ale personalităţii şi de măsura în care scorurile obţinute permit formularea de predicţii comportamentale valide.

1. *Dominanţă :* evaluează factorii aptitudinali specifici liderului, dominanţa, tenacitatea şi iniţiativa socială („Majoritatea discuţiilor şi certurilor în care mă angajez vizează probleme de principiu").
2. *Acceptare de sine :* se referă la factori precum simţul valorii personale, acceptarea de sine şi capacitatea de a gândi şi acţiona independent („Viaţa mea de zi cu zi este plină de lucruri care mă interesează").
3. *Independenţă :* evaluează libertatea deciziei şi capacitatea de a acţiona în funcţie de propriile dorinţe („Îmi este greu să simpatizez pe cineva care se îndoieşte tot timpul şi nu este sigur de nimic").
4. *Empatie :* capacitatea de a sesiza cu cea mai mare exactitate posibilă cadrul de referinţă intern şi componentele emoţionale ale unei alte persoane, şi de a le înţelege ca şi cum ar fi ea însăşi această persoană („Încerc totdeauna să ţin cont de sentimentele celuilalt, înainte de a acţiona").
5. *Responsabilitate :* această scară identifică persoanele cu un caracter onest, responsabile şi conştiincioase („Din respect pentru vecini, fiecare trebuie să întreţină spaţiul din faţa casei sale").
6. *Socializare :* indică nivelul de maturitate şi spiritul de echitate sociale la care a ajuns individul („Înainte de a acţiona, încerc să prevăd reacţiile prietenilor mei")
7. *Autocontrol :* evaluează gradul şi suficienţa dominării de sine şi absenţa impulsivităţii şi egocentrismului („Examinez o problemă din toate punctele de vedere, înainte de a lua o decizie").
8. *Toleranţă :* identifică persoanele ce au convingeri şi atitudini sociale care nu sunt bazate pe prejudecăţi, receptive şi tolerante („Aş fi gata să contribui din buzunarul meu pentru a îndrepta o greşeală, chiar dacă nu sunt implicat direct în aceasta)...

9. *Realizare de sine prin conformism*: identifică factorii de interes şi motivaţionali care facilitează realizarea de sine în condiţiile în care conformismul este un comportament pozitiv („Cred că încercările şi suferinţele vieţii ne fac mai buni").
10. *Realizare de sine prin independenţă*: identifică factorii de interes şi motivaţionali care facilitează realizarea de sine în condiţiile în care autonomia şi independenţa sunt comportamente pozitive („Am impresia că sunt aproape la fel de capabil şi inteligent ca majoritatea oamenilor care mă înconjură").

Adolescenţa este perioada în care încep să se cristalizeze principalele trăsături de caracter. De aceea, cu greu pot fi făcute afirmaţii categorice privind personalitatea unui elev (mai ales a celui de vârstă mică). De cele mai multe ori asistăm la comportamente convenţionale ce alcătuiesc o „mască" ce poate varia în funcţie de situaţie. Doar situaţiile neobişnuite pot provoca reacţii care ne pot ajuta să diferenţiem între atitudinile circumstanţiale, reacţiile convenţionale şi cele care exprimă „nucleul" stabil şi autentic al personalităţii în formare.

De asemenea, motivele (uneori foarte diferite) ce fundamentează atitudinile şi comportamentele elevilor cresc dificultatea interpretării şi valorizării morale a acestora.

Având în vedere plasticitatea deosebită a „substanţei" psihologice ce va constitui personalitatea viitorului adult, şcoala trebuie să-şi asume, într-o manieră sistematică, mai susţinută, responsabilităţi formative. Capitolele următoare ale acestui studiu evidenţiază rolul pedepselor/recompenselor şi al aşteptărilor profesorilor în modelarea personalităţii elevilor. Acum vrem să atragem atenţia asupra efectului pe care îl pot avea atitudinile profesorului faţă de performanţele elevilor, precum şi interpretarea rezultatelor scăzute în termeni de eşec. Cercetări experimentale au demonstrat că intensitatea trăsăturilor psihologice ce alcătuiesc profilul psihologic al cuiva se distribuie conform curbei lui Gauss. Cu alte cuvinte, în mod normal, performanţele şcolare şi sociale, în general, ale fiecărui elev nu pot să se situeze toate la un nivel superior, mai ales când sarcinile şcolare se situează la un nivel ridicat de dificultate. De aceea, educatorii trebuie să creeze situaţii în care elevii să-şi cunoască nu numai limitele (care sunt fireşti şi trebuie privite ca atare, şi nu ca eşecuri ce implică responsabilităţi personale), ci şi (mai ales) resursele.

Conştientizarea limitelor şi resurselor, uneori foarte diferite de la elev la elev, conduce la formarea unei imagini de sine echilibrate, a demnităţii şi respectului de sine şi faţă de ceilalţi. Se ajunge astfel la acceptarea diferenţelor fireşti dintre oameni, la creşterea spiritului de toleranţă şi la evitarea etichetărilor globale care pot împinge pe unii elevi spre periferia grupului şcolar, cu efecte negative asupra personalităţii acestora.

Formarea atitudinilor, elementele structurale principale ale caracterului, implică metode şi tehnici specifice. Complexitatea şi unicitatea fiinţei umane

nu permite formularea şi recomandarea unei singure strategii. Fiecare domeniu al vieţii are particularităţi şi limite practic imposibil de cuprins în scheme teoretice (Neacşu, I., 1990). Literatura psihopedagogică destinată acestui subiect este relativ restrânsă. Unele încercări sunt legate mai ales de motivaţie, interese, aspiraţii şi atitudini, privite ca factori motivatori în contextul activităţilor şcolare.

Comunicarea de tip persuasiv, metodele directe implicând condiţionările clasice şi operante, şi unele metode indirecte (mai puţin sistematizate, cu posibilităţi scăzute de evaluare a efectelor) sunt considerate utile în formarea atitudinilor, proces ce diferă considerabil de cel al însuşirii informaţiilor, priceperilor şi deprinderilor.

În ceea ce priveşte *metodele indirecte*, ele acţionează în mod deosebit prin mecanismele învăţării sociale bazate pe imitaţie, pe identificare, pe exemple, pe modelare etc. Din această perspectivă, am putea spune că una din cele mai importante sarcini formative ale şcolii este aceea de a oferi modele, căi de urmat.

Între *metodele directe,* cea mai frecvent întâlnită este utilizarea pedepselor şi recompenselor.

5. Modificarea comportamentului prin sistemul de întăriri şi pedepse

Baza teoretică a modificării comportamentului prin sistemul de întăriri şi pedepse o constituie mecanismul condiţionării operante, studiat de unii reprezentanţi de seamă ai şcolii comportamentiste (Thorndike, Tolman, Guthrie). Într-o serie de experimente, ei au descoperit că dacă un anume comportament este în mod consecvent urmat de recompensă, comportamentul are o mai mare probabilitate să se producă din nou. Acest fenomen începe să fie cunoscut ca „lege a efectului", care afirmă că acele comportamente care sunt urmate de consecinţe pozitive vor avea tendinţa de a fi repetate, iar comportamentele urmate de consecinţe negative se vor manifesta cu o frecvenţă mai mică. Skinner a extins acest principiu definind întărirea nu doar prin faptul că ea pare a fi recompensativă ori aversivă, ci în termenii efectului pe care aceasta îl are asupra comportamentului individului. Astfel, în condiţionarea operantă, dacă un comportament este urmat de un anume eveniment-efect şi comportamentul se manifestă cu o frecvenţă mai mare, atunci spunem că respectivul comportament este întărit. Întărirea pozitivă descrie situaţia în care comportamentul (de exemplu, punctualitatea) se manifestă cu frecvenţă mai mare pentru că este urmat de consecinţe pozitive (de exemplu, lauda). Întărirea negativă descrie situaţia în care frecvenţa unui comportament creste din cauză că el este urmat de omiterea unui eveniment aversiv anticipat

(de exemplu, anxietatea, acuzele sau reproşurile cuiva). Astfel, termenul de întărire se referă totdeauna la situaţiile în care comportamentul creşte în frecvenţă sau intensitate.

Alte două tipuri de consecinţe sunt asociate cu descreşterea frecvenţei comportamentului. Pedeapsa descrie situaţia în care comportamentul descreşte în frecvenţă pentru că este urmat de un eveniment aversiv. Nerecompensarea frustrantă descrie situaţia în care comportamentul descreşte în frecvenţă pentru că este urmat de omiterea unei recompense aşteptate (exemplu – nu va fi lăudat, premiat).

Cercetări ulterioare efectuate de O.H. Mowrer au evidenţiat nu numai rolul pedepselor şi recompenselor în modificarea comportamentului, ci şi importanţa deosebită a momentului în care acestea sunt furnizate. De exemplu, dacă un individ se angajează într-un comportament inadecvat (nevrotic sau indezirabil social) ce conduce la o recompensă imediată mică, dar la o pedeapsă ulterioară mare, răsplata, deşi mică, poate fi suficientă pentru menţinerea comportamentului respectiv. Cu alte cuvinte, comportamentul cel mai apropiat în timp de recompensă este învăţat cel mai bine. Ca alternativă, o pedeapsă imediată mică poate duce la abandonarea unui anumit gen de comportament, chiar dacă aceasta ar conduce pe termen mai lung la o recompensă considerabilă.

Aceste principii, împreună cu cele rezultate din paradigma condiţionării clasice, de tip pavlovian, fundamentează în egală măsură tehnici psihoterapeutice şi demersuri educative.

Dintr-o perspectivă psihopedagogică, principiile anterior expuse (discutate de multe ori prin prisma motivaţiei învăţării) conduc la o serie de consideraţii:

1. *Cunoaşterea rezultatelor.* Dacă rezultatele intermediare sunt comunicate elevilor, acestea se constituie în factori recompensativi ce fixează conduita de succes.
2. *Fixarea obiectivelor.* Având în vedere ideea lui O.H. Mowrer privind importanţa momentului furnizării recompensei, este deosebit de utilă fixarea unor obiective intermediare clare şi precise în vederea atingerii unui obiectiv final îndepărtat în timp. Evaluările intermediare prin raportarea la aceste obiective vor întări corespunzător comportamentul elevilor; pentru elevii mici se pot stabili obiective mai apropiate decât pentru cei mai mari.
3. *Utilitatea recompenselor şi pedepselor.* Prin internalizare, recompensa conduce la ceea ce se numeşte motivaţie pozitivă, iar pedeapsa – la motivaţie negativă. De asemenea, recompensa externă este asociată motivaţiei extrinseci, iar cea internă – motivaţiei intrinseci. Recompensa şi pedeapsa motivează elevii diferenţiat, cercetările psihologice, ca şi practica pedagogică confirmând eficienţa sporită a recompensei.

Reţinem, în final, că recompensa şi pedeapsa pot fi aplicate în maniere diferite şi în grade diverse şi că, doar în măsura în care plăcerea studiului,

satisfacerea curiozităţii, sentimentul datoriei împlinite se vor transforma în autoîntăriri eficiente (recompense interne) ale comportamentului valorizat pedagogic şi social, putem spune că educaţia a condus elevul pe drumul auto-împlinirii sale.

6. Rolul expectanţelor în dezvoltarea personalităţii

Expectanţa este probabilitatea subiectivă sau ipoteza implicită ori explicită privind apariţia unui rezultat, voluntar sau nu, ca urmare a unui anume comportament; ea are o importanţă deosebită în organizarea câmpului cognitiv al persoanei, în procesul de structurare a situaţiei în care se găseşte şi în alegerea comportamentului ce va fi actualizat din repertoriul comportamentelor sale potenţiale. Expectanţele sunt rezultatul unor procese de condiţionare sau a unei învăţări bazate pe observaţie. Astfel, expectanţele R-S sunt credinţe privind relaţia dintre un comportament şi consecinţele sale (formate îndeosebi prin condiţionare operantă), iar expectanţele S-S sunt credinţe că un anume eveniment-stimul anticipează apariţia altui eveniment-stimul (pot fi formate printr-un proces clasic de condiţionare).

Vom aborda rolul expectanţelor în dezvoltarea personalităţii analizând câteva concepte relevante: auto-eficienţa, expectanţele de rol şi „predicţia ce se autoîmplineşte".

Termenul de *auto-eficienţă* (self-efficacy) se referă la „credinţele oamenilor despre capacităţile lor de a exercita un control asupra evenimentelor ce le afectează viaţa", la „credinţa cuiva de a putea îndeplini o sarcină specifică" (Bandura, 1991, p. 1177). În această formulare, auto-eficienţa se apropie de ceea ce unii autori înţeleg prin expectaţie – poziţie realistă cu privire la nivelul de reuşită a unei acţiuni. Credinţele auto-eficienţei operează asupra comportamentului prin procese motivaţionale, cognitive şi afective, influenţând comportamentul atât direct, cât şi prin efectul lor asupra mecanismului autoreglator constituit din standardele şi scopurile personale ale performanţei. Eficienţa crescută antrenează expectaţia succesului şi va genera perseverenţă în faţa obstacolelor şi frustrărilor; perseverenţa poate conduce la succes, susţinând astfel credinţele auto-eficienţei în situaţii asemănătoare. Credinţele scăzute privind eficienţa personală vor mobiliza puţine resurse, mărind probabilitatea eşecului şi fixând sentimentul ineficienţei. De cele mai multe ori expectanţele au un caracter auto-confirmativ, fapt exprimat plastic de proverbul „de ce ţi-e teamă nu scapi!".

Bandura a evidenţiat rolul deosebit al expectanţelor în învăţarea socială – factor deosebit de important în modelarea şi dezvoltarea personalităţii. Dacă teoriile condiţionării afirmau că învăţarea unui comportament este efectul întăririi ce urmează efectuării acestuia, Bandura afirmă că individul uman

poate învăţa şi în urma observării unui comportament; el va reproduce un comportament observat într-o anumită situaţie doar dacă are expectanţa succesului. Întărirea vine deci din viitor, este anticipată (feed-forward). În acest context conceptul auto-eficienţei evidenţiază rolul auto-reglator al expectanţelor.

Predicţia ce se autoîmplineşte (self-fulfilling prophecy). Discutând în termenii relaţiei procesului de atribuire (observator-actor), predicţia care se autoîmplineşte se referă la situaţia de interacţiune în care aşteptările credibile ale observatorului vor suscita un anume comportament din partea actorului, acesta din urmă confirmând inconştient, obiectiv, aşteptările primului. Introdus în psihologie de către Merton (1948), acest concept avea iniţial în vedere relaţia experimentator – subiect, observator – observat: examinatorul cu aşteptări pozitive găseşte Q.I.-uri superioare examinatorului cu aşteptări negative în fata aceluiaşi subiect. Într-un studiu publicat în 1968, Rosenthal şi Jacobson (13) au demonstrat că – la fel ca în cazul experimentatorilor – expectanţele profesorilor pot fi predicţii ce se autoîmplinesc.

Cercetări recente în domeniu evidenţiază câteva aspecte importante. Astfel, expectanţele (înalte sau scăzute) ale profesorilor sunt provocate de: atractivitatea fizică, informaţii diverse (coeficient intelectual – Q.I., note anterioare), clasa socială şi rasa; la aceşti factori se adaugă durata relaţiilor de cunoaştere reciprocă.

Profesorii abordează diferenţiat elevii în raport cu care au expectanţe, aşteptări înalte sau scăzute, după următoarele dimensiuni:

1. climatul – de pildă, comportându-se într-o manieră apropiată, caldă cu elevii faţă de care manifestă expectaţii înalte;
2. feed-back-ul – de exemplu, lăudându-i mai mult pe cei faţă de care manifestă expectaţii înalte;
3. intrări (input) – predând mai multe informaţii celor ce inspiră expectaţii înalte şi
4. ieşiri (output) – furnizând mai multe ocazii de a răspunde elevilor faţă de care manifestă expectaţii înalte.

Profesorul (emitentul de expectaţii) care obţine efecte interpersonale mari se caracterizează prin: nevoia de influenţă socială, stil interactiv pozitiv (apreciat prin caracterul prietenos, onest, interesat şi curtenitor al relaţiilor interpersonale) şi prin capacitatea de comunicare a informaţiilor-expectanţe (operaţionalizată cel mai adesea prin expresivitatea nonverbală).

Este evident că, între anumite limite, expectanţele profesorilor modelează comportamentul şi performanţele elevilor şi că aceştia devin ceea ce credem noi, profesorii, că ei pot deveni. În aceste condiţii, optimismul pedagogic se instituie ca o condiţie necesară a succesului. Abordarea diferenţiată a elevilor trebuie să conducă la conştientizarea şi valorificarea resurselor de care aceştia dispun şi nu la „constricţia" personalităţii prin interiorizarea unor etichete globale negative.

ÎNTREBĂRI:

1. Ce este o trăsătură psihică? Daţi exemple de trăsături.
2. Ce deosebiri sunt între tipul sentimental de temperament şi tipul sangvinic?
3. Ce deosebiri există între tipul pesimist de temperament şi tipul flegmatic?
4. Care este deosebirea între o trăsătură de temperament şi una de caracter?
5. Cum se manifestă expectanţele profesorilor şi ce influenţă pot avea ele asupra elevilor?

Capitolul III

Aptitudinile şi importanţa lor în activitatea şcolară

Bogdan Balan

1. Aptitudinile intelectuale

În vorbirea curentă, un profesor spune despre un copil că prezintă aptitudini pentru un anumit domeniu (matematică, desen, muzică) atunci când el realizează performanţe ridicate în acest domeniu, de exemplu, dacă obţine note foarte bune sau premii la diferite concursuri. La un nivel foarte general, s-ar părea deci că aptitudinile se referă la reuşita într-un anumit domeniu de activitate. Tot în vorbirea curentă se utilizează exprimarea: „Elevul X are aptitudini pentru literatură, în timp ce elevul Y nu are". Astfel de fraze curente ascund însă unele deficienţe pe care vom încerca să le clarificăm.

În primul rând, definirea aptitudinii în funcţie de succesul obţinut într-un anumit tip de activitate este incorectă. Leontiev definea aptitudinea drept: „însuşire generală care determină efectuarea cu succes a unei anumite activităţi".

Se poate întâmpla ca un elev să obţină rezultate bune la un anumit obiect, în timp ce altul, de aceeaşi vârstă, nu. Nu putem afirma însă de la început că ar fi vorba despre o aptitudine superioară a primului. Cercetând mai atent cazul am putea descoperi că acesta urmează o pregătire suplimentară la fizică, sau că tatăl său este muzician şi el ia lecţii de pian, ceea ce ar putea justifica performanţele sale superioare în respectivele domenii.

Apare astfel aici una dintre problemele fundamentale în definirea aptitudinilor, şi anume relaţia dintre aptitudini şi capacităţi. *Capacitatea psihică* exprimă posibilitatea individului de a efectua cu succes o anumită activitate aici şi acum. Ea se leagă întotdeauna de momentul prezent şi este profund influenţată de experienţa în domeniul respectiv. Astfel, un grup de cercetători germani (Bee, H., 1997, p. 185) au studiat memoria a două loturi de elevi, cerându-le acestora să-şi reamintească liste conţinând cuvinte cu sens. Unul dintre loturi era compus din copii pasionaţi de fotbal, iar altul din copii de aceeaşi vârstă, însă fără vreun interes în acest domeniu. Atunci când lista cuprindea cuvinte legate de fotbal, copiii din primul lot şi-au reamintit mult mai multe cuvinte decât cei din cel de-al doilea lot. Nu putem însă afirma că

ei ar fi avut o memorie mai bună, întrucât în cazul prezentării unei liste cuprinzând cuvinte fără legătură cu fotbalul, diferențele dintre rezultate nu erau semnificative. Spre deosebire de capacitate, aptitudinea se leagă, în esență, de potențialitate, de posibilitatea ca, în condițiile în care ar avea asigurate condiții optime, un anumit individ să ajungă la dobândirea unei capacități ridicate într-un domeniu.

Acest lucru are o deosebită importanță pentru profesor dacă ne gândim că, de cele mai multe ori, elevii sunt evaluați după capacitățile lor, și nu după aptitudini, situație întâlnită și în unele teste. Nu există vreo posibilitate de a evalua direct aptitudinile altfel decât prin evaluarea performanțelor la anumite probe, deci a capacităților. Ceea ce ar indica însă într-o manieră mai adecvată nivelul de dezvoltare al aptitudinilor ar putea fi :

- ușurința învățării ; dacă elevul respectiv reține aspecte absolut noi relativ rapid și fără efort vizibil.
- ușurința și calitatea execuției sarcinii.

În vorbirea curentă se utilizează frecvent expresia „nu are aptitudini pentru". Dar aptitudinea nu este o realitate prezentă sau nu în mod absolut, ci este un continuu pe care se situează toate ființele umane. Fiecare dintre noi are aptitudini, mai mult sau mai puțin dezvoltate, în toate domeniile. Despre persoana care posedă o aptitudine la un nivel mai înalt de dezvoltare decât majoritatea celorlalți indivizi putem spune că este talentată.

O altă caracteristică a aptitudinii este aceea că ea permite realizarea unor diferențieri între indivizi. Dacă toți oamenii normal dezvoltați posedă o anumită caracteristică, atunci aceasta nu mai constituie o aptitudine. Toți elevii (cu excepția celor cu afecțiuni grave) sunt capabili să alerge sau să vorbească, dar nu toți au aceeași abilitate în a utiliza cuvintele sau în a practica un anumit sport.

Pornind de la ideile prezentate mai sus putem concluziona că aptitudinile reprezintă *„însușiri ale persoanei care, în ansamblul lor, explică diferențele constatate între oameni în privința posibilității de a-și însuși anumite cunoștințe, priceperi și deprinderi"* (Cosmovici, A., 1974, p. 115).

Atunci când un profesor analizează de ce un anumit elev a obținut rezultate bune într-un anumit domeniu, în timp ce altul nu, este posibil ca el să ajungă la concluzia că primul a avut o voință mai puternică și că a învățat timp de mai multe ore sau că are o pasiune deosebită pentru domeniul respectiv. Astfel de fenomene, care intră în sfera voinței în primul caz și în cea a afectivității în al doilea, trebuie diferențiate de aptitudini, acestea fiind strict funcții cognitive și psihomotorii. W. Stern face distincția dintre „dispozițiile de înzestrare" și „dispozițiile de orientare". Primele, reprezentând aptitudinile, fac elevul capabil de a dobândi o anumită competență într-un anumit domeniu, pe când celelalte stimulează sau blochează acțiunea.

Multă vreme s-a pus întrebarea: care este fundamentul aptitudinilor? Aptitudinile sunt ele oare înnăscute sau sunt dobândite? La această întrebare au fost oferite propuneri de răspunsuri fără a se ajunge însă la o concluzie certă. Astfel, unii psihologi susţin că aptitudinile au un caracter biologic, înnăscut. De exemplu, în cazul aptitudinilor muzicale, auzul foarte bine dezvoltat ar constitui un element anatomofiziologic. În plus, numeroase studii arată că inteligenţa ca aptitudine generală are o componentă ereditară importantă, iar această componentă ar fi legată de funcţionarea neurologică de bază a creierului. Astfel, multă vreme s-a crezut că inteligenţa viitoare a unui nou-născut poate fi anticipată în funcţie de viteza de dobândire a diferitelor progrese de dezvoltare. S-au construit scale de dezvoltare pentru copiii între 0-24 luni, scale care notau la ce vârstă a realizat copilul pentru prima oară anumite activităţi (mersul, vorbitul, aşezarea unor cuburi, recunoaşterea unor imagini etc., deci o serie de *capacităţi*) şi comparau această vârstă cu aceea când majoritatea copiilor realizează respectivele progrese. S-a observat însă faptul că scorurile obţinute la aceste scale prezentau o corelaţie foarte redusă (0.20) cu inteligenţa copilului la 7-8 ani, măsurată cu un test de inteligenţă. În schimb, alţi cercetători au arătat că viteza de obişnuire (habituare) cu stimuli noi a unui copil de doar câteva luni prezintă o corelaţie de circa 0.50 cu nivelul inteligenţei sale ulterioare. Autorii au considerat că ambele măsurători (cea a vitezei de habituare şi cea a inteligenţei) ar evalua, printre alte aspecte, şi o dimensiune comună, anume viteza de funcţionare a structurii neurologice a creierului (Bee, H., 1997, p. 114).

Susţinătorii punctului de vedere opus, cei care afirmă faptul că aptitudinile sunt dobândite, aduc şi ei argumente experimentale. S-a demonstrat că până la vârsta de 8 luni, copiii sunt capabili să discrimineze toate fonemele (sunetele lingvistice) posibile în limbile globului (există un număr foarte mare de foneme, dintre care fiecare limbă utilizează maximum 35-40). Treptat, în intervalul 1-2 ani, copilul pierde capacitatea de a recunoaşte alte foneme decât cele specifice limbii pe care o aude în jurul său (Bee, H., 1997, p. 115). Aceasta sugerează că aptitudinile ar fi rezultatul influenţelor de mediu din perioada copilăriei timpurii.

Ca de obicei în astfel de situaţii, adevărul se află undeva la mijloc. Fără îndoială că există o componentă înnăscută a aptitudinilor, deşi mai puţin evidentă decât în cazul temperamentului. De asemeni, este posibil ca influenţele de mediu să aibă consecinţe privind cristalizarea aptitudinilor în forma în care se prezintă acestea la copilul şcolar.

Clasificarea aptitudinilor se face de obicei (Cosmovici, A., 1974, p. 117) în:

1. Aptitudini simple (care favorizează realizarea a numeroase activităţi); la rândul lor împărţite în:
   - aptitudini generale (prezente în aproape toate domeniile);
   - aptitudini de grup (care permit realizarea cu succes a unui grup de activităţi);

– aptitudini specifice (caracteristice unui domeniu restrâns de activitate – de exemplu „auzul absolut"). Existenţa acestora este destul de contestată de aceea nu ne vom opri asupra lor.

2. Aptitudini complexe – sunt acele aptitudini care permit realizarea unei activităţi mai ample, de tip profesional (aptitudine tehnică, aptitudine muzicală).

Există unele suprapuneri în această clasificare. Astfel, o aptitudine complexă, cum ar fi aptitudinea matematică, poate cristaliza mai multe aptitudini simple cum ar fi în cazul nostru aptitudinea numerică şi inteligenţa ca aptitudine generală. De asemeni, aceeaşi aptitudine de grup poate fi implicată în constituirea mai multor aptitudini complexe (capacitatea de reprezentare spaţială poate interveni în aptitudinea pentru arhitectură, pentru mecanică sau chiar pentru anatomie). Diferenţa ar consta mai curând în perspectiva din care sunt grupate aptitudinile. Din perspectiva psihologului care se ghidează după structura funcţiilor psihice, se disting aptitudinile generale şi de grup. Din perspectiva consilierului de orientare şcolară şi profesională, care se orientează după profesiile existente, sunt utilizate aptitudinile complexe.

2. Aptitudinile generale: inteligenţa

2.1. Definirea inteligenţei

Singura aptitudine generală admisă actualmente este reprezentată de inteligenţă. Unele analize au propus şi memoria pentru acest rol, dar ulterior această ipoteză a fost infirmată.

Existenţa aptitudinilor generale a fost deseori contestată. Unii cercetători susţin că nu există astfel de aptitudini, care să favorizeze toate tipurile de activităţi, ci doar aptitudini de grup, cu sferă mai largă. Pare totuşi destul de logic faptul că, întrucât întreaga activitate psihică are la bază sistemul nervos, calităţile funcţionale ale acestuia (viteză de operare, volum de informaţii tratate) pot constitui baza fiziologică a ceea ce se consideră din punct de vedere psihologic a fi inteligenţa.

Ce este însă inteligenţa? Înseamnă ea doar capacitatea de a avea rezultate şcolare bune? Care dintre următoarele persoane poate fi considerată o persoană inteligentă:

a) un medic renumit care fumează trei pachete de ţigări pe zi;
b) un laureat al premiului Nobel a cărui căsnicie şi viaţă personală este un eşec total;
c) un director de întreprindere care a ajuns în vârful ierarhiei, dar a făcut un atac de cord din cauza suprasolicitării;
d) un compozitor strălucit şi plin de succes, dar incapabil să-şi gestioneze banii, mereu urmărit de creditorii săi (numele său e Mozart)?

Studiind aceste paradoxuri, dar şi viaţa de zi cu zi, vă veţi da seama că inteligenţa nu este uşor de definit. La un nivel intuitiv, omul inteligent este acela care este capabil de a rezolva problemele ce apar în viaţa cotidiană cu mai multă uşurinţă decât majoritatea oamenilor. Nu a putut fi încă formulată o definiţie a inteligenţei care să mulţumească pe toţi psihologii.

În scop didactic vom folosi următoarea definiţie a inteligenţei (Cosmovici, A., 1974, p. 130) : inteligenţa generală este „o aptitudine generală care contribuie la formarea capacităţilor şi la adaptarea cognitivă a individului în situaţii noi".

2.2. Istoricul măsurării inteligenţei

Testarea inteligenţei îşi are originile în încercările de a măsura aptitudinile mintale şi competenţele umane. În acest sens, putem începe încă de acum două mii de ani când împăraţii chinezi foloseau o formă de testare a unor abilităţi pentru a numi înalţii funcţionari. Aceste testări includeau probe de caligrafie, literatură, filosofie şi erau deschise tuturor cetăţenilor. Chiar şi demnitarii erau obligaţi să se supună la fiecare 3 ani acestor examene. Modelul a fost preluat în secolul XIX de către britanici şi ulterior de către americani.

O altă origine a testării inteligenţei poate fi căutată în examinările studenţilor în universităţile europene. De exemplu, astfel de verificări erau curente la universitatea din Bologna încă în anul 1219.

Trebuie însă remarcat faptul că aceste măsurări urmăreau mai curând *performanţa*, *capacitatea,* decât *aptitudinea*. În timp ce testele de performanţă măsoară ceea ce poate face individul, testele de aptitudini urmăresc potenţialităţile sale, ceea ce ar putea el realiza. O lucrare de control la matematică sau fizică este un test de performanţă, în timp ce un test de aptitudini ar urmări capacitatea şcolarului de a învăţa matematică. Ideea testării aptitudinilor a căpătat importanţă atunci când biologul şi statisticianul englez Sir Francis Galton a atras atenţia asupra posibilităţii ca inteligenţa să fie măsurabilă.

Conceptul de inteligenţă ca aptitudine generală poate fi identificat încă de la Aristotel, dar Galton este cel care a susţinut că diferenţele de inteligenţă sunt ereditare. În cartea sa din 1869, *Geniul ereditar*, autorul a observat că fiii unor personalităţi devin adesea ei înşişi oameni de seamă. Din păcate, Galton nu ţinea cont de faptul că starea materială a familiei şi nivelul educaţiei puteau juca aici un rol important.

În tradiţia lui John Locke, Galton considera că toate cunoştinţele ajung în mintea omului pe căi senzoriale. De aceea, el a concluzionat că diferenţele individuale de inteligenţă provin din diferenţe ale capacităţilor senzoriale. Pentru a verifica această idee, Galton a creat un laborator la Londra, în 1884, unde a măsurat acuitatea vizuală şi auditivă şi precum viteza de reacţie la peste 10.000 de persoane. Deşi rezultatele nu au fost concludente, Galton este un pionier al studiului diferenţelor individuale.

Psihologii europeni ai secolului XIX au urmărit funcţii cognitive mai complexe, cum ar fi : atenţia, înţelegerea frazelor şi memoria. Cel mai important dintre aceştia a fost psihologul francez Alfred Binet (1857-1911). El a fost desemnat de Ministerul Educaţiei din Franţa să construiască un test pentru a identifica acei copii care pot avea dificultăţi în şcoală.

Înainte de Binet, inteligenţa copiilor era stabilită pe baza evaluărilor subiective ale profesorilor. Împreună cu Theodore Simon, un medic pediatru, Binet a adunat un număr mare de sarcini variate pe care le-a administrat la copii între 3-15 ani. Ulterior el a sortat aceste sarcini identificându-le pe cele care diferenţiau copiii „străluciţi" de cei mai slabi şi le-a aranjat în ordinea dificultăţii. Rezultatul publicat în 1905 a fost un set de 30 de probe cunoscute sub numele de *Scala metrică a inteligenţei* – primul test de inteligenţă.

Prin studii ulterioare, Binet a dezvoltat conceptul de *vârstă mintală*. De exemplu, un copil de 4 ani care reuşeşte la test toate probele corespunzătoare vârstei de 5 ani va avea o vârstă mintală de 5 ani. Binet folosea termenul de *vârstă cronologică* pentru vârsta reală a copilului.

Puţin mai târziu, psihologul german L. Wilhelm Stern a propus o formulă care să simplifice calculele. Astfel a apărut conceptul de *coeficient de inteligenţă* calculat după formula:

$$CI = \frac{\text{v. mintală}}{\text{v. cronologică}} \times 100$$

Acest coeficient ne dă o imagine globală asupra dezvoltării inteligenţei copilului. Astfel, un coeficient de 100 indică o dezvoltare normală (vârsta mintală este egală cu cea cronologică), unul de 70 indică o inteligenţă redusă, iar unul de 130 o inteligenţă foarte dezvoltată.

Scala metrică a inteligenţei a suferit ulterior modificări, apărând diverse variante, adaptate populaţiei studiate.

2.3. Limitele testelor de inteligenţă

Testele de inteligenţă au fost mult timp privite ca fiind instrumente extrem de valoroase, fiind folosite uneori excesiv. Ele au însă anumite limite, care impun folosirea precaută a rezultatelor lor.

În primul rând, inteligenţa nu este măsurabilă în mod direct. Ceea ce se măsoară sunt manifestări externe, comportamente. În al doilea rând, după cum am putut vedea, testele de inteligenţă măsoară doar un eşantion de abilităţi intelectuale care s-au dovedit a fi legate de performanţa şcolară. Ele nu pot face predicţii asupra reuşitei în viaţa profesională, sentimentală sau socială. În al treilea rând, coeficientul de inteligenţă nu are o valoare absolută, la fel ca tensiunea arterială sau înălţimea. El este măsurat prin raportarea performanţei copilului în rezolvarea unui anumit tip de probleme la performanţele unui grup de alţi copii de aceeaşi vârstă. În fine, în al patrulea rând,

coeficientul de inteligenţă nu este fix. Cercetările asupra stabilităţii sale au arătat că, deşi pentru cei mai mulţi oameni modificările nu sunt semnificative, există unii a căror coeficient de inteligenţă se modifică sensibil, în special dacă măsurarea iniţială a fost realizată la vârsta preşcolară.

Toate limitele descrise mai sus nu trebuie totuşi să ne determine să cădem în greşeala opusă abuzului de teste de inteligenţă, şi anume renunţarea completă la ele. După cum spunea un autor celebru, la ora actuală nu există o metodă mai bună de măsurare a inteligenţei decât un test de inteligenţă corect construit, adaptat la populaţia respectivă şi aplicat în mod corespunzător de o persoană calificată. De obicei sarcina aplicării testelor de inteligenţă revine psihologului şcolar, întrucât acesta este capabil să sesizeze limitele unui instrument într-o situaţie concretă, înlocuindu-l eventual cu altul. De asemenea, coeficientul de inteligenţă obţinut la un astfel de test nu trebuie niciodată folosit drept criteriu unic pentru a orienta un copil către un program de educaţie specială, de exemplu, el trebuind să fie corelat cu alte date (anamneza, caracterizările făcute de părinţi şi profesori, alte teste sau instrumente psihologice).

3. Aptitudinile de grup şi aptitudinile complexe

Deşi existenţa unor aptitudini de grup, care ar favoriza realizarea unui număr mai mare de activităţi, este acceptată de către toţi cercetătorii din domeniu, natura exactă a acestor aptitudini a provocat în timp unele dispute, legate în special de metodologia utilizată. Se admite în general existenţa a şase aptitudini de grup:

1. *Factorul verbal* – notat cu V. Acest factor se referă la capacitatea individului de a înţelege rapid sensul cuvintelor, al frazelor. El este evaluat în multe scale de inteligenţă sau de dezvoltare, prin probe de două tipuri:
   - tip vocabular – se oferă subiectului o listă de cuvinte cerându-i-se să le explice sensul;
   - tip fraze, în care i se oferă unui subiect o serie de fraze (de obicei aforisme sau proverbe) cu solicitarea explicării sensului. O altă variantă, mai uşor de aplicat, este aceea în care se oferă o serie de „pseudo-proverbe" cerându-i-se subiectului să explice dacă fraza respectivă exprimă un adevăr sau nu.

   Importanţa factorului verbal pentru şcolar este evidentă, dacă ţinem seama de faptul că majoritatea informaţiilor pe care acesta trebuie să le reţină sunt transmise prin limbaj, fie acesta oral, atunci când profesorul expune lecţia în clasă sau scris, prin intermediul manualelor sau al lecturilor suplimentare.

Profesorul interesat, de exemplu cel de limba română, poate realiza o astfel de evaluare, dar este de preferat implicarea psihologului şcolar, care dispune de teste speciale, standardizate şi etalonate pe populaţia din ţara noastră, singurele capabile să ofere informaţii cu un grad ridicat de siguranţă şi precizie.

2. *Factorul de fluiditate verbală* – notat cu W. Spre deosebire de factorul V, fluiditatea verbală nu se referă la capacitatea de înţelegere a limbajului, ci la cea de expresie. Se poate întâmpla ca un elev, care prezintă o înţelegere adecvată a cuvintelor şi frazelor, să aibă probleme cu exprimarea verbală, aceasta fiind foarte înceată sau confuză. Dacă factorul V exprimă o funcţie intelectuală, cognitivă, factorul W este mai curând expresia unei funcţii verbo-motorii.
   Pentru profesor, diferenţierea dintre dificultăţile de exprimare şi cele de înţelegere este esenţială. Prea des elevii sunt judecaţi după modul în care se exprimă verbal (de exemplu, răspund la tablă), şi nu după modul în care au înţeles efectiv cunoştinţele respective. Se poate întâmpla ca un elev ce prezintă o fluiditate verbală ridicată să mascheze astfel o înţelegere deficitară a informaţiei, şi invers. De aceea se recomandă ca în notarea elevului să se ţină cont şi de modul în care acesta se exprimă de exemplu, în scris, aici factorul W nemaifiind prezent.
3. *Factorul numeric* – notat cu N. Existenţa unei asemenea aptitudini este evidentă pentru învăţători şi profesori. Încă din ciclul primar se observă că unii copii lucrează mai uşor cu cifrele decât alţii. Aceştia realizează mai uşor calcule simple şi precise, dar acest factor nu trebuie confundat cu aptitudinea pentru matematică – o aptitudine complexă, implicând, pe lângă uşurinţa în operarea cu numerele, şi capacitatea de a rezolva problemele (adică inteligenţa generală). De altfel, sunt binecunoscute cazurile de persoane cu inteligenţă redusă, dar capabile de a efectua calcule foarte complicate, deşi nu reuşesc să rezolve probleme matematice relativ simple.
   Primul care poate observa nivelul de dezvoltare al aptitudinii numerice este învăţătorul, urmat de profesorul de matematică. Importanţa acestui factor este deosebită, el intrând în structura a numeroase aptitudini complexe şi fiind evaluat în cadrul majorităţii bateriilor de teste psihologice construite pentru măsurarea dezvoltării intelectuale.
4. *Factorul perceptiv* – notat cu P. Acest factor este legat în primul rând de capacităţile neurosenzoriale ale individului şi exprimă posibilitatea de a percepe obiectele în mod rapid şi detaliat. Se poate întâmpla ca o anumită întârziere în activitatea şcolară a unui copil să se datoreze unei deficienţe senzoriale, prea mici pentru a fi direct observabilă. La un examen mai atent, psihologic şi medical, aceasta poate fi depistată şi corectată.
5. *Factorul de reprezentare spaţială* – notat cu S. Spre deosebire de factorul precedent, factorul S nu se referă la percepţia obiectelor prezente în

mediul individului, ci la posibilitatea de a imagina aceste obiecte în coordonate bi sau tridimensionale, de a opera deplasări şi transformări ale acestora, totul în plan mintal. Dată fiind legătura indiscutabilă dintre funcţia reprezentaţională şi gândire, acest factor prezintă legături puternice cu inteligenţa generală, fiind inclus în bateriile de teste psihologice pentru măsurarea acesteia. În plus, spre deosebire de factorul verbal sau numeric, factorul S este mai puţin influenţat de mediul în care a trăit copilul sau de experienţa sa anterioară.

O capacitate de reprezentare spaţială dezvoltată la elev facilitează dobândirea cunoştinţelor de geometrie, de fizică şi chimie, dar şi a celor legate de tehnică şi de diferitele meserii, sau chiar de arte plastice. Cunoaşterea nivelului de dezvoltare a acestei aptitudini devine prin urmare necesară pentru profesor, acesta putându-şi adapta metodologia didactică în funcţie de elevi.

6. *Factorul de dexteritate manuală* – notat cu M. Aptitudinea de a utiliza obiectele, de a mânui diverse instrumente sau unelte exprimă mai degrabă o caracteristică psihomotorie decât una cognitivă. Ea este importantă în orientarea şcolară şi profesională, fiind deci necesară evaluarea ei de către profesor sau de către o persoană specializată (psiholog sau consilier şcolar).

Psihologii care nu admit existenţa inteligenţei ca factor general includ printre aptitudinile de grup şi un factor de raţionament, notat cu R. Întrucât acesta se suprapune cu descrierea inteligenţei nu îl vom dezvolta aici.

Din perspectiva aptitudinilor complexe, structura aptitudinilor o urmează pe cea a domeniilor de activitate. Astfel pot fi diferenţiate aptitudini tehnice, ştiinţifice, artistice, organizatorice etc.

1. Aptitudinile tehnice se referă la posibilitatea de a utiliza instrumentele, maşinile şi aparatele, de a le înţelege modul de alcătuire şi de a le construi, dar nu implică neapărat şi existenţa creativităţii tehnice. Analizând aptitudinile de grup descrise mai sus, remarcăm implicarea în activităţile tehnice a factorilor perceptiv, de reprezentare spaţială şi de dexteritate manuală, pe lângă inteligenţa generală. În schimb, factorii verbali (V şi W) nu sunt neapărat dezvoltaţi la persoanele cu aptitudini tehnice ridicate.

În constituirea aptitudinilor tehnice, un rol important este jucat de interesul copilului pentru astfel de activităţi, precum şi de mediul său. Astfel, un copil care a fost solicitat în mod repetat de către tatăl său să asiste sau chiar să ajute la repararea maşinii sau a diferitelor aparate din casă, ar putea prezenta ulterior aptitudini tehnice mai dezvoltate.

Din punctul de vedere al acestor aptitudini, se cuvine să discutăm aici şi problema diferenţelor între sexe. Există în mod cert o diferenţă înnăscută, admisă de către toţi psihologii. Astfel, băieţii prezintă aptitudini de reprezentare spaţială (S) mai dezvoltate, în timp ce fetele au posibilităţi verbale (V şi W) mai ridicate. Însă aceste diferenţe nu sunt suficiente. Se adaugă un

mecanism social de determinare a rolurilor de gen, mecanism care acţionează încă din cea mai fragedă copilărie, atunci când băieţilor li se oferă drept cadouri maşini sau jocuri de construcţie, în timp ce fetele primesc păpuşi sau jocuri-trusă casnică. Ulterior, copii observă şi află de la părinţii lor că anumite activităţi sunt specifice bărbaţilor iar altele femeilor, învăţând astfel rolurile de gen corespunzătoare propriului grup.

Prin urmare, diferenţele la nivelul aptitudinilor tehnice dintre băieţi şi fete, constatate la copiii de vârstă şcolară, nu sunt atât rezultatul unei diferenţe genetice (deşi prezentă, aceasta are o pondere redusă), cât mai ales al unei enorme presiuni sociale către asumarea rolului de gen specific fiecărui sex.

2. Aptitudinile ştiinţifice reprezintă o categorie mai complexă de aptitudini, dată fiind complexitatea şi varietatea ştiinţelor. Pare evident că între aptitudinile necesare unui istoric şi cele necesare unui fizician există o mare diferenţă.

Preluând însă o definiţie oarecum restrictivă a ştiinţelor, pe baza conceptelor lui Claude Bernard (se exclud astfel ştiinţele ce utilizează alte metode decât experimentul şi observaţia sistematică), se poate ajunge la conturarea unui mănunchi de calităţi necesare acestui tip de activitate.

O primă condiţie o constituie existenţa unei inteligenţe cu nivel deasupra mediei sau cel puţin normală. Un loc deosebit îl ocupă creativitatea, absolut necesară, întrucât orice progres ştiinţific are la origine o „scânteie" creativă, o înţelegere bruscă şi totală a situaţiei, un „insight" cum denumeşte acest fenomen literatura anglosaxonă.

Alte calităţi, cum ar fi înclinarea spre muncă, adică posibilitatea de a continua o activitate fără a abandona, reprezintă mai curând aspecte ale temperamentului decât ale aptitudinilor.

În ştiinţele naturii este implicat factorul perceptiv (P), precum şi cel de reprezentare spaţială (S). În ştiinţele matematice mai intervine factorul numeric (N), fiind aproape eliminat factorul perceptiv.

Dacă vom considera şi ramurile filologiei şi filosofiei drept ştiinţe atunci acestea vor necesita o puternică dezvoltare a factorului verbal (V), nemaifiind solicitat factorul numeric.

3. Aptitudinile artistice reprezintă unul dintre cele mai interesante aspecte surprinse în teoriia aptitudinilor. În domeniul artistic, aspectul înnăscut al aptitudinilor este cel mai vizibil. Sunt binecunoscute cazuri de mari talente artistice (muzicale în special) care au prezentat precocităţi deosebite. La 5 ani Mozart era deja un muzician (interpret şi compozitor) foarte apreciat. Sunt însă şi cazuri în care înclinaţia spre o anumită artă se manifestă abia către vârsta adultă, ceea ce face imposibilă aprecierea potenţialului artistic după precocitatea apariţiei manifestărilor.

În mediul şcolar, trebuie să ţinem cont şi de faptul că numeroşi părinţi îşi pregătesc copii în diferite ramuri artistice (pian, pictură, balet) încă de la vârste foarte fragede, indiferent de existenţa sau non-existenţa unor înclinaţii

reale. Performanţele ridicate ale acestor copii s-ar putea să nu exprime decât o experienţă mai bogată în domeniul respectiv. În orice caz, sarcina identificării talentelor artistice revine mai degrabă profesorilor de desen, de muzică, şi mai puţin celorlalţi profesori sau psihologului şcolar.

Printre aptitudinile artistice le putem aminti pe cele muzicale, pentru arte plastice, literare, pentru arta dramatică şi lista poate continua.

Există şi alte aptitudini complexe a căror structură a fost mai puţin clarificată, cum ar fi aptitudinile pentru limbi străine, aptitudinile organizatorice şi altele.

În concluzie, referitor la problema aptitudinilor şcolare, sarcina profesorului, indiferent de disciplina predată, constă în primul rând în cunoaşterea individualizată a nivelului de dezvoltare al aptitudinilor fiecărui elev, apoi în adaptarea conţinutului şi metodelor didactice în funcţie de acestea asigurând astfel eficienţa demersului educativ.

4. Copiii dotaţi intelectual şi caracteristicile lor

O fetiţă de 7 ani reprezenta o problemă pentru învăţătoarea ei. Deşi părea destul de performantă în anumite privinţe, ea nu reuşea să-şi termine sarcinile şcolare. Uneori stătea şi privea pe fereastră toată ora. Alteori răspundea la întrebări prin glume sau desena pe extemporale. Convinsă că se află în faţa unei probleme de învăţare (*learning disability*) învăţătoarea a trimis-o la un psiholog şcolar. Acesta nu a găsit nici o problemă de învăţare, în schimb fetiţa a obţinut un coeficient de inteligenţă de 147. Întrebată de ce se comportă astfel la şcoală, ea a explicat că activitatea şcolară i se părea plictisitoare şi repetitivă şi că încerca să se distreze.

Cine sunt aceşti copii supradotaţi despre care se vorbeşte atât? Există ei cu adevărat? Dacă da, cum pot fi ei identificaţi? Sunt ei superiori celorlalţi doar la matematică, fizică, literatură? Nevoile lor sunt aceleaşi ca şi ale celorlalţi? Sunt ei oare nişte inadaptaţi? Sau poate sunt neglijaţi? Sistemul şcolar actual este el în măsură să le permită dezvoltarea acestor capacităţi deosebite? Există posibilitatea realizării unor programe educative speciale pentru ei? Dar oare trebuie şcoala să facă acest lucru? Nu sunt ei deja nişte privilegiaţi ai naturii? Poate ar exista un risc de a favoriza un elitism precoce? Care ar fi rolul unui profesor în faţa unui asemenea copil?

Întrebările sunt mult mai numeroase. Răspunsurile sunt însă dificile. Este suficient să se atingă situaţia copiilor supradotaţi într-o discuţie pentru a se declanşa o polemică. Şi aceasta pentru că, departe de a fi de interes strict ştiinţific sau didactic, problema supradotării în şcoală are profunde implicaţii personale, familiale, filosofice, morale şi chiar politice.

4.1. Încercări de definire

Prima problemă care apare este chiar definiţia. Când putem spune că un copil este supradotat?

Poate cea mai veche definiţie este cea a unui faimos psiholog american, Lewis Terman. Luând drept criteriu rezultatele obţinute la unul dintre testele de inteligenţă ale momentului, scala Stanford-Binet, el îi numeşte pe copiii ce obţin un coeficient de inteligenţă (QI) de peste 130 „copii dotaţi", peste 140 îi consideră „copii supradotaţi", iar pentru cei cu un QI de peste 170 foloseşte termenul de „geniu". Terman îşi susţinea definiţiile prin argumentul că acest sistem este practic, util, permiţând o evaluare rapidă, obiectivă şi standardizată.

Terman inaugura astfel una dintre direcţiile ulterioare în cercetările şi intervenţiile privind copiii dotaţi: folosirea testelor de inteligenţă. Chiar şi astăzi, deşi limitele acestei concepţii au fost clar stabilite, în multe ţări din lume, depistarea copiilor cu potenţial ridicat se face în principal prin teste de inteligenţă. Nu vom detalia aici semnificaţia şi limitele unui test de inteligenţă sau ale coeficientului corespunzător, întrucât acestea sunt prezentate în altă parte. Important de reţinut este faptul că, deşi ele au o valoare certă, în special în studii de ansamblu şi cercetări, atunci când este vorba de luat decizii ce pot afecta viitorul unui elev ele nu mai pot fi utilizate drept criterii unice.

În Franţa, Remy Chauvin (1979), a utilizat cu reticenţă terminologia americană pentru a defini copiii dotaţi. El utilizează termenii de „talentat" şi „creativ" pentru a realiza nuanţările necesare. De notat că americanii utilizau termenul de „dotat" (*gifted*) pentru copii performanţi la toate materiile şcolare şi „talentat" pentru cei care au rezultate deosebite într-un număr mai redus de discipline sau chiar într-una singură. Cât despre „creativ", Chauvin îl defineşte drept „individul original, imaginativ, non-conformist".

S-ar cuveni aici să facem distincţia între copilul dotat intelectual (cu o inteligenţă ridicată) şi copilul înalt creativ. Noţiunile de creativitate şi inteligenţă au fost adesea suprapuse, chiar şi parţial, dar studiile au demonstrat că legătura dintre ele este foarte slabă. Corelaţia (legătura) dintre rezultatele la testele de inteligenţă şi rezultatele la probele de creativitate este foarte redusă (Torrance şi Wu, 1981), ceea ce exclude orice formă de determinism. Altfel spus, pot exista copii foarte inteligenţi şi mai puţin creativi şi invers. De fapt, dilema este rezolvată atunci când analizăm mai bine gândirea umană. Astfel, Guilford oferă un model în care gândirea are două forme: convergentă şi divergentă. El susţine (1983) că testele de inteligenţă se focalizează asupra modurilor de gândire convergentă, în timp ce creativitatea se bazează pe gândirea divergentă.

Din perspectiva supradotării aceasta duce la concluzia că simpla evaluare prin testele de inteligenţă curente omite o componentă semnificativă pentru

predicţia performanţei viitoare a copiilor dotaţi, şi anume gândirea creativă. Pentru evaluarea acesteia există însă instrumente psihologice specifice.

Unii cercetători consideră, deci, coeficientul de inteligenţă drept un factor determinant pentru definirea „supradotării", în timp ce alţii îl consideră un factor discriminator şi inutil. Unii dintre aceştia, de orientare marxistă, afirmă că testele de inteligenţă sunt reflectarea structurilor socio-economice ambiante, critică supravegherea indivizilor dotaţi de către „clasa dominantă" recomandând abolirea conceptului de inteligenţă şi înlocuirea lui cu o noţiune mai descriptivă.

Feldman (1982) propune ca definiţie a conceptului de dotare „capacitatea de a aduce o contribuţie semnificativă în orice domeniu valorizat social".

În acest sens, sprijinindu-se pe genetică şi neurologie, Howard Gardner (1982) oferă elementele unei soluţii şi propune o teorie privind existenţa a şapte sfere distincte ale competenţei, dezvoltate după legi şi traiectorii proprii. Acestea vizează domeniile lingvistic, muzical, logico-matematic, spaţio-vizual, kinestezic, social şi intrapersonal.

În mod surprinzător, noţiunea de supradotat este printre puţinele concepte psihologice care, pe lângă o definire ştiinţifică, beneficiază şi de una juridică. Astfel, congresul american a votat o lege privind educaţia copiilor „supradotaţi şi talentaţi" folosind următoarea definiţie:

„Copilul dotat sau talentat este un tânăr care, la nivelul grădiniţei, a cursurilor primare sau secundare a dovedit un potenţial aptitudinal de a atinge un nivel înalt de competenţă în domeniile intelectual, artistic, academic specific, în artele vizuale, teatru, muzică, dans, aptitudini de conducere având nevoie, în consecinţă, de activităţi ce nu sunt în mod normal posibile în şcoală".

Fără a avea ambiţia unei concluzii trebuie să subliniem că, în general, în definirea dotării intelectuale, apar câteva idei:
- existenţa unor aptitudini ridicate într-un domeniu specific sau mai multe domenii;
- aceste aptitudini se pot manifesta explicit sau pot rămâne într-o formă latentă;
- factorii ereditari sunt importanţi în determinarea lor, dar
- ele necesită pentru afirmarea lor condiţii adecvate de mediu ambiant.

4.2. Identificarea copiilor dotaţi în şcoală

În anii '30, L.H. Terman a folosit o modificare a scalei metrice de inteligenţă a lui Alfred Binet pentru a-i evalua pe cei 1528 de copii supradotaţi identificaţi în California. Aceştia aveau un QI mediu de 150, iar 80 dintre ei depăşeau 170.

Apare următoarea problemă: în ce fel a stabilit el care copii se aflau în această situaţie, adică în ce mod a realizat eşantionarea? Nu putea să se folosească de rezultatele la un test de inteligenţă pentru simplul motiv că el tocmai încerca să studieze un astfel de test, poate unul dintre primele aplicate pe continentul american. Cei 9 itemi folosiţi de el pot fi şi astăzi daţi drept exemplu. Astfel, pentru fiecare copil au fost analizate:

1. Douăsprezece pagini scrise de părinţi pentru a prezenta istoricul copilului.
2. Opt pagini de informaţii şcolare redactate de dirigintele clasei.
3. Rezultatele unui examen medical de o oră.
4. Treizeci şi şapte de date antropometrice.
5. Trei ore de testări asupra performanţelor şcolare privind citirea, raţionamentul matematic, limbajul, ortografia, ştiinţele, literatura, civismul, istoria şi artele.
6. Patru pagini scrise de elev privind propriile sale interese specifice.
7. Inventarul cărţilor citite de elev în cele două luni precedente.
8. Un test privind interesul pentru joc.
9. O baterie de şapte teste caracteriale repartizate astfel: două chestionare privind starea generală, trei privind interesele, preferinţele, atitudinile, un test de sinceritate şi un test de stabilitate emoţională.

Aceste mijloace i-au permis lui Terman să găsească ceea ce căuta, şi anume o eşantionare a copiilor dotaţi al căror coeficient de inteligenţă i-ar situa în primii 1% din populaţia şcolară. În plus, această metodă de selecţie i-a permis să identifice 90% dintre toţi copiii dotaţi din populaţia şcolară urbană a Californiei.

G. Hildreth (1954) a utilizat o metodă de depistare sofisticată, cuprinzând 65 de aspecte regrupate în şase categorii distincte: calităţile intelectuale, capacitatea de manipulare a limbajului, calităţile şcolare, aptitudinile şi talentele speciale, caracterul şi nivelul de dezvoltare.

În fine, J.C. Terassier (1981) a creat un inventar de identificare a copiilor supradotaţi din mediul şcolar destinat uzului părinţilor şi profesorilor. Totuşi, el recomandă o aplicare ulterioară a unui test de inteligenţă.

Altfel spus, deşi testarea psihometrică a inteligenţei reprezintă încă un criteriu foarte larg utilizat de identificare a copiilor supradotaţi, el nu este unicul. Psihologia nu poate oferi încă o metodă universală. Testele de inteligenţă, atacate de la începuturile lor, cu limitele binecunoscute, rămân principalul instrument de lucru, dar numai dacă sunt aplicate de persoane specializate şi în condiţiile indicate de instrucţiunile testului.

În identificarea copiilor supradotaţi, un rol deosebit îl pot juca profesorii şi familia. Aceştia sunt cei care vin permanent în contact cu elevii, iar diagnosticul lor se poate baza pe o observaţie îndelungată, cu o valoare uneori

superioară testelor de inteligenţă. Trebuie însă evitat fenomenul numit de specialişti „autoîndeplinirea profeţiei”, descris în capitolul II.

4.3. Caracteristicile elevilor dotaţi şi talentaţi

Cum pot fi recunoscuţi elevii dotaţi şi talentaţi, ce anume le este specific? De mulţi ani, cercetătorii încearcă să „deseneze” un portret robot al copiilor dotaţi şi talentaţi. Degajarea unor trăsături caracteristice este însă o operaţie foarte dificilă. Există un oarecare consens asupra faptului că aceşti copii nu formează un grup omogen.

Studiul lui Terman a evidenţiat faptul că, spre anul 1950, cei 800 de băieţi dotaţi, deveniţi între timp adulţi, scriseseră 67 de cărţi, peste 1400 de articole şi 200 de piese de teatru şi nuvele; ei obţinuseră peste 150 de brevete de invenţie; 78 dintre ei aveau doctoratul, 74 erau profesori universitari. Aceste repere cantitative erau cu mult mai mari decât cele din grupul de control ales aleator.

Astfel de rezultate au creat un număr de mituri referitoare la copiii dotaţi:
- copilul dotat ar excela în toate domeniile;
- el ar avea o bună performanţă şcolară şi o puternică motivaţie în a-şi finaliza cu succes studiile;
- ar fi foarte bun în lectură şi expresii orale;
- ar fi întotdeauna un elev echilibrat, independent şi capabil de a se autodirija.

Studii ulterioare au arătat că lucrurile nu sunt atât de simple şi că mulţi elevi dotaţi sau talentaţi rămân din păcate neidentificaţi ca atare, pentru că nu se conformează acestui stereotip.

Un alt cercetător a descris copilul dotat ca dispunând de un vocabular bun, având abilităţi în a face rapid legături şi generalizări, înţelegând cu uşurinţă conceptele abstracte, cu o memorie extraordinară, un nivel înalt de curiozitate şi gândire divergentă.

După o analiză a mai multor descrieri, James Galagher a concluzionat că ceea ce au în comun aceşti copii este „îndemnarea în a absorbi concepte abstracte, a le organiza mai eficace şi a le aplica mai adecvat decât colegii de generaţie”.

Ceea ce mai trebuie menţionat este că unii supradotaţi se comportă ca elevi ideali pentru profesori, modele de bună purtare, în timp ce alţii sunt adevăraţi copii problemă, putând fi evaluaţi de profesori ca situându-se sub nivelul mediu al clasei. Explicaţia acestei stări de fapt ne trimite înapoi la diferenţierea făcută de Guilford între gândirea convergentă şi cea divergentă. Copiii cu o gândire divergentă dezvoltată sunt adesea plictisiţi, răspund într-un mod nonconformist, poate chiar ironic, oferind impresia că sunt necooperanţi. Să ne amintim că două dintre geniile omenirii, A. Einstein şi T.A. Edison, au fost consideraţi elevi foarte slabi de către profesorii lor.

4.4. Instrucţia accelerată: pro şi contra

Copiii dotaţi şi talentaţi, fie ei divergenţi sau convergenţi din punct de vedere al gândirii, reprezintă o probă de foc pentru capacitatea şi ingeniozitatea profesorului. Deşi trebuie să abordeze clasa ca un întreg, el se află în faţa necesităţii de a oferi materiale din ce în ce mai interesante şi avansate pentru un singur elev. Soluţia care a fost propusă adesea este cea a instrucţiei accelerate. Pentru mulţi această expresie înseamnă ca elevul să „sară", pur şi simplu, una sau două clase. Există însă cel puţin alte trei moduri de a realiza acelaşi obiectiv:

- curriculum-ul şcolar poate fi comprimat, permiţându-i elevului dotat să studieze materia pentru doi ani într-unul singur;
- anul şcolar se poate extinde prin cursuri de vară;
- elevul poate să urmeze cursuri universitare deşi este încă în liceu.

Problema instrucţiei accelerate a generat însă numeroase dispute. Cercetătorii şi profesorii favorabili acestei idei aduc de obicei următoarele argumente:

1. Munca alături de elevi mai mari, la fel de performanţi, în sarcini comune evită plictiseala şi delăsarea.
2. O materie de studiu potrivită capacităţilor elevului favorizează apariţia unor atitudini pozitive faţă de şcoală şi domeniul respectiv.
3. Finalizându-şi studiile mai repede, elevii dotaţi se pot orienta mai devreme înspre o meserie.

La rândul lor, adversarii instrucţiei accelerate vin cu alte argumente:

1. Un copil dotat poate face faţă solicitărilor intelectuale ale unei alte vârste, dar nu este sigur că le poate face faţă celor emoţionale şi sociale.
2. Este dificil de prevăzut dacă o accelerare a ritmului instrucţiei va avea efecte pozitive sau negative pentru copil.
3. Copiii mai puţin talentaţi de aceeaşi vârstă pierd modelul pozitiv oferit de cei supradotaţi.
4. Accelerarea produce o senzaţie nedorită de elitism printre elevi.

Cercetările privind eficienţa acestei metode nu oferă încă date suficiente. Astfel, s-a demonstrat că elevii dotaţi care au beneficiat de instrucţie accelerată au avut rezultate mai bune la un test de performanţe şcolare decât copii dotaţi de aceeaşi vârstă, dar care nu au beneficiat de aceasta. Totuşi, rezultatele studiilor privind efectele acceleraţiei asupra aspectelor non--intelectuale (atitudine faţă de şcoală, adaptare emoţională etc.) rămân contradictorii.

4.5. Recomandări pentru profesori

1. *Oferiţi copilului dotat o îmbogăţire orizontală şi verticală a materiei.* Îmbogăţirea orizontală înseamnă a oferi mai mult material cu acelaşi nivel de dificultate unui copil care a terminat o temă înaintea colegilor, iar cea verticală se referă la oferirea unui material cu un nivel mai avansat, anticipând lecţiile următoare. Ambele procedee prezintă riscuri : în cazul îmbogăţirii orizontale, copilul poate să se plictisească şi să-şi piardă interesul ; îmbogăţirea verticală folosită exagerat poate duce la dezechilibrarea activităţii de predare. Cele două procedee trebuie deci îmbinate.
2. *Discutaţi împreună cu elevul posibilitatea realizării studiului individual.* Una dintre cele mai eficiente metode în lucrul cu elevii dotaţi constă în stabilirea de teme de studiu individual. Temele trebuie însă orientate astfel încât să acopere domeniile de interes ale copilului. Ele nu vor fi în nici un caz impuse, altfel copilul se poate simţi suprasolicitat, pierzându-şi motivaţia.
3. *Încurajaţi lecturile suplimentare.* Unul dintre reproşurile cele mai frecvente (şi nu doar în ţara noastră) este acela că elevii nu mai citesc. Unii specialişti recomandă în cazul copiilor dotaţi ca aceştia să citească şi biografii sau autobiografii ale celebrităţilor în ideea că viaţa acestora i-ar putea inspira.
4. *Stimulaţi apariţia hobby-urilor.* Dacă un copil este interesat în mod special de poezie, de peşti sau de calculatoare, el trebuie încurajat în această direcţie. La vârste mai mari ei vor fi îndrumaţi să participe la concursuri de creaţie sau ştiinţifice.
5. *Încercaţi varianta unui mentorat prin corespondenţă.* În şcolile mici, numărul copiilor dotaţi este adesea redus. Pentru a le oferi acestora o asistenţă educativă corespunzătoare, în Statele Unite s-a experimentat un program numit Sponsor- Corespondent Plan care punea copilul talentat în legătură cu un specialist din domeniul său de interes (de multe ori pensionar). Această soluţie s-a dovedit a fi extrem de eficientă şi credem că ar putea fi adoptată şi în România.

ÎNTREBĂRI :

1. Definiţi următoarele concepte :
   - coeficient de inteligenţă ;
   - vârstă mentală ;
   - aptitudini ;
   - capacităţi.
2. Care este diferenţa dintre aptitudini şi capacităţi ?
3. Ce semnifică conceptul de vârstă mentală raportat la cel de vârstă cronologică ?
4. Cum se explică faptul că unii copii supradotaţi (care ulterior ajung celebri în diferite domenii) nu strălucesc la învăţătură ?
5. Care sunt limitele testelor de inteligenţă ?
6. Ce este comun tuturor copiilor supradotaţi ?

Capitolul IV

Metode de cunoaştere a elevilor

Cornel Havârneanu

1. Necesitatea şi dificultăţile cunoaşterii psihologice a elevilor

Practica pedagogică demonstrează că în domeniul instrucţiei şi educaţiei, strategiile didactice identice generează rezultate diferite, în funcţie de caracteristicile individuale şi de vârstă ale educaţilor, nivelul intelectual, structura aptitudinală, opţiunile profesionale, atitudinile şi convingerile proprii, determinând o receptare şi prelucrare diferenţiată a mesajelor transmise. Pentru o acţiune eficientă, orice educator trebuie să renunţe la tipare unice şi la prejudecăţi, şi să-şi direcţioneze acţiunea bazându-se pe cunoaşterea capacităţilor, intereselor şi atitudinilor elevilor, pe cunoaşterea reprezentărilor şi sentimentelor acestora la vârste diferite, folosind mijloace eficiente de influenţă şi formare. Potenţialităţile fiecărui copil trebuie să fie puse în valoare şi educate prin formarea deprinderilor şi oferirea unor informaţii sau tehnici de exteriorizare care să-i ofere posibilităţi de exprimare cu valoare individuală şi socială. Acţiunea pedagogică devine eficientă numai dacă procesul de formare se realizează urmărindu-se aptitudinile şi caracteristicile generale de personalitate, asigurându-se concordanţa dintre caracteristicile persoanei şi obiectivele procesului formativ. Organizarea ştiinţifică a acţiunilor instructiv-educative este dependentă de cunoaşterea individualităţii elevilor şi de organizarea sistemului şcolar care să permită găsirea unor posibilităţi integrative accesibile pentru fiecare.

Abordarea metodelor de cunoaştere a elevilor se realizează în acest capitol, făcându-se referiri în special la cele care por fi utilizate eficient de profesori fără sprijinul autorizat al unui specialist în domeniul psihologiei. Tendinţa actuală de individualizare a formării şi instruirii, motivată prin diferenţele dintre capacităţile şi structurile de personalitate ale elevilor, impune dezvoltarea la profesori a *simţului diagnostic* şi utilizarea unor *metodologii adecvate de cunoaştere*. În acest scop, educatorul trebuie să determine, printr-un procedeu de diagnosticare, caracteristicile specifice fiecărei individualităţi, pentru ca apoi să poată proiecta condiţiile cele mai potrivite de desfăşurare a activităţilor didactice, să selecteze cele mai adecvate acţiuni de asistenţă

şi intervenţie. Atunci când limitele competenţei sale nu permit precizarea unui diagnostic adecvat, se impune colaborarea cu psihologul. Investigaţia de laborator, unde există o organizare metodologică complexă, coroborată cu investigaţia realizată în condiţii obişnuite de viaţă, va contribui la înţelegerea mai corectă a persoanei, la o mai mare certitudine a datelor şi la formularea unor concluzii în funcţie de o pluralitate de factori.

James R. Okey (1970) consideră că fiecare profesor trebuie să-şi pună câteva întrebări importante : a) cum poate să dobândească cunoştinţele despre capacităţile fiecărui elev ; b) care sunt cunoştinţele de acest fel de care are nevoie ; c) ce fel de decizii cu privire la procesul instructiv poate lua dacă dispune de asemenea cunoştinţe.

Pentru a diagnostica şi a interveni adecvat, el trebuie mai întâi *să identifice precis dificultăţile de învăţare*. Nu este suficient să se cunoască faptul că elevul are dificultăţi la matematică, ci trebuie să stabilească faptul că acesta nu poate aduna fracţii cu numitori diferiţi. Nu este suficient să se spună că un elev nu cunoaşte un anumit capitol al fizicii, ci să arate că nu ştie să alcătuiască un circuit electric în serie care să funcţioneze corect.

Profesorii pot fi puşi în situaţia de a stabili mai multe feluri de diagnostice ; dintre acestea, autorul se opreşte mai întâi la diagnosticul orientat spre elevii cu eşecuri la învăţătură. Dacă un elev eşuează într-o anumită sarcină de învăţare, aceasta poate însemna că nu a dobândit comportamentele prealabile necesare îndeplinirii sarcinii date. În asemenea situaţii, profesorul trebuie să cunoască sarcinile de învăţare care preced sarcina ce nu a putut fi îndeplinită. De exemplu, dacă un elev nu poate rezolva o problemă cu enunţ verbal ce presupune calcularea vitezei unui obiect cunoscându-se distanţa şi timpul, înseamnă că el are dificultăţi în rezolvarea sarcinilor prealabile. Aceste sarcini cuprind deprinderea de a multiplica numerele şi de a înlocui expresiile simbolice cu valori numerice. Prima treaptă în diagnosticarea şi tratarea dificultăţilor de învăţare este să se descopere dacă elevul poate îndeplini fiecare dintre sarcinile prealabile.

În acelaşi fel trebuie să se procedeze şi pentru diagnosticarea elevilor cu succese şcolare. Dacă obiectivul unei lecţii este ca elevii să descopere principiul după care, atunci când se amestecă două lichide cu temperaturi diferite, cantitatea de căldură pierdută este egală cu cantitatea de căldură câştigată, după ce unii elevi au învăţat înaintea altora să măsoare masa lichidului, profesorul trebuie să decidă care este pasul următor pe care aceşti elevi trebuie să-l facă, ceea ce presupune o diagnosticare anterioară.

Un alt tip de diagnoză permite *plasarea optimă şi cât mai timpurie a elevilor în cadrul activităţilor instructive*. Dacă un profesor de matematică vrea să-i înveţe pe elevi terminologia şi operaţiile referitoare la mulţimi, va constata că unii elevi ştiu aceste lucruri mai bine, iar alţii sunt în măsură să alcătuiască mulţimi specifice de obiecte sau numere, dar nu pot să determine reuniunea sau intersecţia a două mulţimi, iar pentru câţiva problema mulţi-

milor este complet nouă. În acest caz profesorul va trebui să situeze fiecare elev la locul potrivit în cadrul activităţilor de instruire, plasare care implică stabilirea unui diagnostic şi a unei prescripţii pedagogice.

Pentru rezolvarea acestor situaţii, profesorul are nevoie de o diagramă a instruirii. În această diagramă se vor specifica capacităţile pe care trebuie să şi le însuşească elevul pentru atingerea obiectivelor pedagogice propuse şi să descrie succesiunea însuşirii lor[1].

Pentru a cunoaşte capacităţile fiecărui elev, profesorul va construi mai multe probe pentru testarea fiecărei sarcini dintr-o „ierarhie a procesului de învăţare", iar rezultatele vor indica ce sarcini pot sau nu pot fi îndeplinite de fiecare elev în parte. Ceea ce interesează în acest caz nu sunt rezultatele medii obţinute de elevii unei clase şi nici rezultatele unui elev, de exemplu faptul că a rezolvat şapte probe din zece. Ceea ce are importanţă este determinarea sarcinilor din „ierarhia procesului de învăţare" care au fost îndeplinite sau nu de elevul respectiv. Determinându-se cu ajutorul testelor capacitatea elevilor de a rezolva fiecare sarcină din „ierarhia procesului de învăţare", profesorul poate alcătui pentru fiecare elev o diagramă care să reprezinte această ierarhie. Pe baza acestor diagrame, el poate decide ce sarcini trebuie să realizeze fiecare copil pentru a ajunge la sarcina finală. Din păcate, există puţine „ierarhii ale procesului de învăţare" pe care profesorii să le poată folosi în activitatea practică, una din sarcinile cercetării psiho-pedagogice fiind realizarea unor asemenea diagrame pentru fiecare obiect de studiu existent în programa şcolară.

Pe baza cercetărilor experimentale realizate de R. Rosenthal şi L. Jacobson (1968), Bonnoil, Caverni şi Noizet (1972), Gilly (1972), Radu, I., (1983) se evidenţiază câteva aspecte care influenţează negativ evaluările realizate de profesori :

Lipsa de competenţă şi subiectivismul s-au dovedit a fi dăunătoare. Aprecierea profesorului este frecvent însuşită de majoritatea clasei şi generează o opinie colectivă. Etichetarea negativă poate duce la „stigmatizare" şi apoi la „demotivare" şcolară ;

Modul de evaluare a cunoştinţelor este influenţat adesea de imaginea pe care profesorul şi-o face despre nivelul elevului. Atributele de elev bun, mijlociu sau slab influenţează notarea pe baza opiniei că elevii buni nu pot avea decât performanţe bune, în timp ce elevii slabi nu se pot plasa decât la un nivel scăzut al performanţei ;

Elevul este văzut numai prin prisma statutului său de şcolar – dincolo de această apreciere, el este perceput mai ales sub aspectul defectelor sale, celelalte însuşiri fiind mai mult sau mai puţin evidenţiate. Atributele prin care

1. Procedura de elaborare a unei asemenea diagrame a instruirii, numită „ierarhie a procesului de învăţare", a fost descrisă de Robert M. Gagné.

profesorii diferenţiază elevii sunt legate de *reuşita şcolară* (inteligenţă, memorie, atenţie etc.) ; celelalte aspecte ale personalităţii (emotivitate, stăpânire de sine, onestitate, deschidere socială etc.) nu produc diferenţe în evaluare, portretele asemănându-se foarte mult între ele. Elevul este privit prin filtrul unei optici profesionale, ceea ce contribuie în mare măsură la distorsionarea evaluărilor prin exigenţele profesiunii.

În cunoaşterea psihologică se pune problema *semnificaţiei* informaţiei obţinute, dacă aceasta reprezintă *esenţialul*, care poate permite *identificarea* caracteristicilor fundamentale şi *diferenţierea* acestora. Pe lângă posibilitatea unei *cunoaşteri empirice*, realizată în timpul activităţilor cotidiene, utilizându-se observaţii implicite şi limbajul comun, există şi o *cunoaştere sistematică*, realizată cu mijloace ştiinţifice, mult mai obiective (observaţie explicită, convorbirea, anamneza, ancheta, chestionarul, testele etc.).

Cunoaşterea elevului trebuie să se realizeze urmărindu-se atât evoluţia sa în timp, cât şi nivelul de reprezentare a caracteristicilor sale la un moment dat. În primul caz organizarea investigaţiei se va realiza folosindu-se *metoda longitudinală* (investigaţia retrospectivă), în cel de-al doilea caz – *metoda transversală* (cunoaşterea structurii psihologice), (Holban, I., 1978). Îmbinarea celor două forme de abordare în cunoaştere oferă profesorului posibilităţi de intervenţie eficientă şi eliminarea multor erori posibile în evaluarea elevilor.

2. Metode de cunoaştere

Înaintea prezentării unor metode specifice de cunoaştere a elevilor, se impun câteva precizări în legătură cu posibilitatea cunoaşterii psihologice.

a. În primul rând se impune să subliniem faptul că psihologia este o ştiinţă probabilistă, iar prin cunoaşterea psihologică nu se ajunge la certitudine, fiind doar o cunoaştere *probabilistică*. Din această cauză, în domeniul psihologic nu vom putea stabili un diagnostic definitiv, ci doar un *pronostic*, care va trebui să fie elaborat pe termen scurt, pentru a evita erorile predictive datorate evoluţiei în timp a subiecţilor, modificările, uneori spectaculoase, determinate de multitudinea şi complexitatea factorilor implicaţi în schimbare.

Cunoaşterea în domeniul aptitudinilor este mai avansată, precizia în măsurare fiind mult mai mare faţă de alte aspecte ale personalităţii, în care nu putem fi siguri de autenticitatea reacţiilor persoanei. Când se pune problema cunoaşterii trăsăturilor de caracter, de exemplu, subiecţii activează mecanisme de apărare, etalează doar aparenţe în spatele cărora ascund trăsăturile autentice. Pentru evitarea acestor neajunsuri s-au înregistrat reacţiile subiecţilor în situaţii imaginate, pentru a releva aspecte ale personalităţii fără ca aceştia să conştientizeze scopul urmărit. În acest fel au apărut şi s-au dezvoltat testele proiective, majoritatea bazându-se pe concepţii psihanalitice.

Dar şi aceste instrumente prezintă dezavantaje, deoarece trebuie demonstrată corespondenţa dintre manifestările subiecţilor în situaţia imaginară şi cea reală, iar interpretarea presupune o teorie elaborată asupra motivaţiei şi a modului în care ea se exprimă (Cosmovici, A., 1972, 1985).

b. Există divergenţe în legătură cu metodele utilizate în psihologie, precum şi în legătură cu valoarea acestora. Fără a intra în analiza acestor puncte de vedere, subliniem faptul că tendinţa unanim acceptată este de împărţire a metodelor de cunoaştere în două categorii: *metode clinice* (observaţia, convorbirea, metoda biografică) şi *metode psihometrice* sau *experimentale* (experimentul, testul şi chestionarul).

Diferenţa fundamentală dintre cele două categorii de metode apare în funcţie de *scopul urmărit*, *de gradul de precizie şi obiectivitate* în cunoaştere.

Din punctul de vedere al scopului, metodele clinice îşi propun o cunoaştere cât mai amănunţită a persoanei şi explicaţia evoluţiei sale, în timp ce metodele psihometrice se orientează spre stabilirea rangului persoanei, poziţia sa în raport cu o populaţie normală. Aceasta face ca orientarea predominantă în cazul metodelor clinice să fie cea *calitativă*, iar în cazul metodelor psihometrice – interpretarea predominant *cantitativă*.

În legătură cu gradul de precizie şi obiectivitate, metodele psihometrice – folosind verificări statistice riguroase – sunt mult mai exacte, specificându-se de fiecare dată limitele de eroare. Metodele clinice prezintă un grad de obiectivitate şi precizie mai mic, deoarece sunt lipsite de criterii precise de interpretare, ele depinzând de subiectivitatea celui care face analiza.

În psihologia aplicată se manifestă tot mai mult tendinţa de apropiere a celor două metode, îmbinarea ambelor categorii şi evitarea unilateralităţii, care nu poate fi decât dăunătoare. Interpretarea cantitativă şi calitativă a rezultatelor obţinute prin metode psihometrice oferă atât posibilitatea ierarhizării subiecţilor în funcţie de performanţă, cât şi explicarea modului de obţinere a performanţei. Metodele clinice s-au perfecţionat, găsindu-se mijloace de standardizare a interpretărilor şi comparaţii în condiţii mai exact determinate.

Metoda observaţiei este una din cele mai vechi metode utilizate în cunoaşterea psihologică, *şi constă în urmărirea atentă şi sistematică a comportamentului unei persoane cu scopul de a sesiza aspectele sale caracteristice.*

Paralel cu desfăşurarea activităţilor curente, profesorii au posibilitatea realizării unor *observaţii spontane*, sesizând calitatea prestaţiilor, greşelile cele mai frecvente care apar în rezolvarea unor probleme, manifestările de neatenţie sau indisciplină etc. Noi trăim înconjuraţi de oameni, şi îi observăm constant, având câteva idei despre modul cum aceştia reacţionează în unele situaţii. Interesant şi atractiv este faptul că ceea ce se constată se potriveşte cu ceea ce observatorii ştiu deja din propria experienţă, şi le este uşor să se exprime în legătură cu aceste constatări încă de la început. Dezavantajul

constă în faptul că adesea credem că ştim deja multe despre un domeniu, că cercetarea nu mai este necesară pentru că faptele sunt evidente sau că o cunoaştere particulară este greşită pentru că nu este în concordanţă cu propria experienţă.

Dar, experienţa personală nu este totdeauna un bun indicator. Observaţiile noastre sunt de obicei întâmplătoare, nu suntem sistematici, nu notăm fiecare incident, şi nu-l descriem într-un mod obiectiv, imparţial. Noi ne formăm *impresii* despre cum se comportă oamenii, ceea ce este uneori corect, uneori nu. Observaţiile ocazionale ne conduc frecvent la concluzii greşite. Uneori suntem părtinitori şi interpretăm greşit ceea ce se întâmplă. Uneori observăm corect, dar ne amintim greşit sau doar parţial ; sunt momente când observăm un fapt, o situaţie sau un grup neobişnuit. Din aceste cauze, observaţiile ocazionale, chiar şi la cei mai grijulii oameni, nu pot înlocui *observaţiile sistematice* prin care se urmăreşte identificarea fiecărei surse de eroare. Simpla percepţie a faptelor trebuie prelungită prin stabilirea semnificaţiilor pe care acestea le poartă. În consecinţă, observatorul trebuie să clasifice şi să încadreze informaţia în anumite concepte ştiinţifice.

Trecerea de la observaţia spontană la cea sistematică presupune respectarea unor *condiţii* care vor asigura înregistrărilor o precizie şi o exactitate mult mai mari.

a. Orice observaţie sistematică debutează cu stabilirea cât mai exactă a *scopului* propus – ce urmărim să observăm, care sunt aspectele comportării care interesează, în ce situaţii sau momente specifice se manifestă ele. Observarea elevilor în timpul desfăşurării activităţilor şcolare este dificilă şi consumă mult timp. Prima sarcină este de a decide ce trebuie înregistrat. Uneori este uşor să înregistrezi cum vorbeşte un elev, ce spune, dar fiecare act al vorbirii implică o înlănţuire de cuvinte, o viteză a pronunţării, un ton folosit, un număr de pauze între cuvinte etc. În consecinţă, cercetătorii care studiază vorbirea analizează ore întregi două-trei minute de conversaţie. În timp ce discută, subiecţii folosesc o varietate de gesturi şi expresii mimice sau alte manifestări emoţionale.

Pentru a realiza o observaţie reuşită este important să decidem ce aspecte ne interesează mai mult, şi apoi să stabilim o metodă simplă de înregistrare a comportamentului observat. Realizarea unei *grile de observaţie*, a unei liste de rubrici care să faciliteze înregistrarea şi clasificarea datelor va contribui decisiv la selectarea unor aspecte semnificative. De exemplu, în legătură cu atenţia unui elev, putem stabili iniţial o listă de aspecte : capacitatea de concentrare sau de fluctuaţie, mobilitatea sau inerţia, volumul etc. Pe baza acestei grile de observaţie, simpla constatare a faptelor este urmată de un proces de conceptualizare care va înlesni o integrare corectă a acestora într-un sistem de interpretare.

b. Contactul prelungit cu elevii oferă profesorului posibilitatea realizării unor *observaţii numeroase în condiţii cât mai variate*. În acest fel se evită

atribuirea unor trăsături pe baza unor observaţii întâmplătoare, ocazionale, şi ne putem lămuri asupra constanţei acestora. Nu este acelaşi lucru dacă un elev manifestă ocazional o atitudine agresivă faţă de un coleg sau un profesor pentru că s-a simţit frustrat într-o situaţie de joc sau de evaluare, sau dacă atitudinea se manifestă frecvent în majoritatea situaţiilor cu care acesta se confruntă. În primul caz putem vorbi de manifestări pasagere, care depind în mare măsură de situaţie, în cel de-al doilea caz de manifestări constante, determinate de structura sa psihologică. Constanţa comportamentului într-o mare varietate de situaţii reprezintă aspectul important care trebuie reţinut pentru interpretare.

c. În orice observaţie trebuie să *notăm cât mai exact faptele* şi să le separăm de eventualele *interpretări*. Noi trăim într-un univers al semnificaţiilor şi avem tendinţa involuntară de a aprecia conduitele altora pornind de la sine, utilizând măsuri proprii de evaluare. Acest aspect devine evident atunci când îi apreciem pe alţii prin contrast. De exemplu, o persoană foarte meticuloasă şi ordonată vede prin contrast absenţa acestor însuşiri la ceilalţi, le exagerează importanţa şi semnificaţia lor reală.

Utilizând observaţiile curente, fiecare profesor îşi formează o imagine despre elevi. În formarea acestei imagini el este înclinat să generalizeze pornind de la sine sau de la rezultatele pe care elevul le obţine la disciplina sa. Această optică trebuie să fie atenuată prin reunirea informaţiilor obţinute de la profesori diferiţi, care să contribuie la formarea unei imagini unitare. Fişa şcolară este un instrument cu ajutorul căruia putem sintetiza informaţia relevantă despre elev şi obţine o imagine autentică a acestuia.

Este important să se stabilească o metodă simplă de înregistrare a comportamentului observat, iar observatorii trebuie să fie în acord cu ceea ce se întâmplă. De exemplu, categoria „prietenie" nu este prea folositoare pentru a fi observată, pentru că adesea este dificil să decizi dacă un act este sau nu prietenesc. Din această cauză observatorii vor folosi mai ales categorii specifice, cum ar fi „zâmbetul adresat unei persoane", „oferta de a împrumuta anumite obiecte" etc. Pe baza lor, ei pot decide mai târziu dacă acestea sunt sau nu indicatori ai prieteniei.

Observaţia nu se încheie după înregistrarea datelor, ci continuă cu interpretarea acestora pentru a diferenţia aspectele caracteristice de cele aparente, neesenţiale. Interpretarea corectă se va putea realiza numai prin raportarea unei conduite la ansamblul informaţiilor consemnate. Pentru uşurarea interpretării se poate apela la *tabele de analiză a comportamentului*[2].

În interpretarea observaţiilor trebuie să se ţină seama de situaţie, de atitudinile subiectului, pentru a nu scăpa motivaţia actelor de conduită. Pentru clarificare, informaţii utile aduce metoda convorbirii.

---

2. Un model este prezentat de I. Radu, în *Psihologia educaţiei şi dezvoltării*, Bucureşti, 1983, p. 110.

Convorbirea este o *conversaţie între două persoane, desfăşurată după anumite reguli metodologice, prin care se urmăreşte obţinerea unor informaţii cu privire la o persoană, în legătură cu o temă fixată anterior.*

De la început vom preciza că pentru a fi metodă ştiinţifică de cunoaştere, convorbirea trebuie să fie *premeditată*, să aibă un *scop* bine precizat care să vizeze *obiective psihologice* şi să respecte anumite *reguli*.

Convorbirea se poate desfăşura *liber*, fără o formulare anterioară a întrebărilor, sau *standardizat*, când întrebările sunt fixate dinainte şi nu pot fi modificate în timpul conversaţiei. Indiferent de forma sa, convorbirea trebuie să vizeze evidenţierea unor detalii referitoare la interesele şi aspiraţiile elevilor, trăirile lor afective, motivaţia diferitelor conduite, trăsăturile de personalitate ale acestora.

Sunt mai multe aspecte de care trebuie să ţinem seama atunci când utilizăm convorbirea, pentru a se asigura de *veridicitatea şi autenticitatea* datelor obţinute:

- *câştigarea încrederii elevilor*, eliminarea oricăror suspiciuni, care depinde de tactul profesorului, de abilitatea acestuia de a-i convinge că nu există riscuri, iar colaborarea nu poate fi decât benefică;
- *menţinerea permanentă a interesului* în timpul convorbirii, care se va realiza prin aprobarea relatărilor, evitarea unor atitudini critice care pot provoca blocaje sau reacţii de apărare;
- să existe o preocupare permanentă pentru stabilirea *sincerităţii răspunsurilor*, deoarece subiecţii manifestă tendinţa de a da răspunsuri care să-i pună într-o lumină favorabilă;
- în timpul convorbirii se vor *observa atitudinile şi expresiile* subiectului, ceea ce va permite decodificarea sensului afirmaţiilor şi sinceritatea răspunsurilor;
- se va evita adresarea unor *întrebări sugestive*, care influenţează rezultatele în vederea obţinerii unor răspunsuri dorite;
- trebuie să existe o preocupare permanentă pentru menţinerea unui *climat destins*, de *încredere reciprocă*, pentru a evita instalarea *emotivităţii*, care este o piedică importantă, mai ales atunci când se abordează probleme delicate care fac parte din intimitatea persoanei;
- *înregistrarea* convorbirii se va face cu multă discreţie, putându-se folosi diferite mijloace de înregistrare, însă se preferă notarea manuală, cât mai fidelă, pentru a nu determina anumite reţineri în relatare.

Reuşita metodei este asigurată de măiestria şi experienţa practică în dirijarea conversaţiei şi de cunoştinţele teoretice din domeniul psihologiei şi pedagogiei. Interpretarea rezultatelor nu ridică probleme deosebite atunci când convorbirea a fost bine proiectată şi dirijată.

Chestionarul este *un set de întrebări, bine organizate şi structurate pentru a obţine date cât mai exacte cu privire la o persoană sau un grup de persoane, şi ale căror răspunsuri sunt consemnate în scris.*

Este cea mai obişnuită metodă de colectare a datelor, care se bazează pe autoraportările subiecţilor la propriile lor percepţii, atitudini sau comportamente, mai ales atunci când investigaţia cuprinde o populaţie mai largă. Elevii pot fi întrebaţi în legătură cu percepţiile lor asupra agresivităţii colegilor sau în legătură cu propriul lor comportament declanşat de vizionarea programelor TV. În toate aceste cazuri, datele de bază sunt raportările proprii ale indivizilor, despre gândurile, sentimentele şi acţiunile lor.

Marele *avantaj* al chestionarului este că *valorizează introspecţia* şi prin aceasta investigatorul măsoară percepţii, atitudini şi emoţii subiective. Acestea pot fi reperate şi indirect, prin observaţie, dar, după cum am constatat anterior, deseori legăturile dintre comportament şi unele stări interne nu sunt reale. Orice studiu care solicită informaţii despre stările interne, trebuie să utilizeze tehnica autoraportării, deoarece va fi foarte dificil pentru observator să exprime ce simte o altă persoană fără a apela la autoraportările persoanei respective.

Principalul *dezavantaj* este că nu suntem siguri dacă persoanele dau raportări ale propriilor simţăminte. *Tendinţa de faţadă* pe care subiecţii o manifestă îi determină să-şi ascundă sentimentele şi atitudinile care nu sunt acceptate social (cum ar fi prejudecăţile rasiale), şi să ofere răspunsuri cât mai dezirabile. Acest dezavantaj este sporit în cazul chestionarului faţă de convorbire deoarece, neexistând un contact direct cu subiectul, nu avem nici un indiciu asupra sincerităţii răspunsurilor.

Pentru a evita cât mai mult aceste surse de eroare este indicat ca elaborarea chestionarelor şi verificarea valorii acestora să fie realizată de specialişti. Elevii vor cauta să facă o bună impresie profesorilor, aşa încât valoarea răspunsurilor este îndoielnică. Din această cauză, în şcoală profesorii vor utiliza metoda convorbirii pentru a colecta date prin autoraportare.

Metoda biografică sau **anamneza** constă în *analiza datelor privind trecutul unei persoane şi a modului ei actual de existenţă.*

Metoda poate fi utilizată cu succes în cunoaşterea psihologică a elevilor, fiind o radiografie a dezvoltării psihice a copilului, în care sunt evidenţiate cele mai importante momente din viaţa acestuia, aspecte care îşi pun amprenta asupra evoluţiei sale. Biografia pune în valoare specificul unei persoane, orientările sale, sensurile particulare pe care la capătă diversele momente ale existenţei (Cosmovici, A., 1977). Investigaţia biografică oferă o mare obiectivitate informaţiilor, acestea fiind oferite de subiect sau de persoane apropiate acestuia. Examinarea modului concret de reacţie a unui subiect în condiţiile vieţii obişnuite oferă o imagine corectă asupra specificului său, „nedistorsionat de ambianţa artificială a examenului psihologic". (Cosmovici, A.,1996).

Există mai multe procedee specifice metodei biografice: *analiza unor documente* (documente şcolare, fişe medicale etc.), *analiza produselor activităţii* (caiete de teme, desene, produse realizate în cadrul activităţilor practice etc.), la care H. Thomae adaugă *analiza cursului vieţii* (povestirea de către

subiect a întregii sale vieţi) şi *analiza unor microunităţi biografice* (descrierea activităţilor unei zile de muncă, a unei zile libere sau a unei zile de vacanţă).

Indiferent de tehnica folosită pentru achiziţionarea informaţiilor, acestea trebuie consemnate cu precizie şi vor viza câteva aspecte importante: starea civilă a părinţilor, antecedentele mamei şi tatălui, numărul copiilor, rangul copilului în familie, situaţia materială, atmosfera familială, antecedente fiziologice ale copilului (naştere, alimentaţie, dezvoltare psihomotorie, boli etc.), studiul cronologic al vieţii (comportarea în familie, şcoală, bilanţul achiziţiilor şcolare, preocupările din timpul liber etc.).

Pentru a se evita omisiunile, a apărut necesitatea elaborării unui ghid de anamneză care să indice toate datele care trebuie cunoscute pentru a ne forma o imagine cât mai completă asupra subiectului[3].

Problema centrală a metodei biografice nu este obţinerea datelor, ci interpretarea acestora. Psihanaliza, în încercarea de a interveni în ajutorul individului prin reconstituirea trecutului său, apelează la anamneză; însă interpretările sale sunt reducţioniste, oferind explicaţii numai prin prisma unor conflicte de natură sexuală. Au existat şi alte încercări de valorificare a datelor anamnezei, însă un model sistematic de interpretare este realizat de profesorul german H. Thomae. Acesta schiţează 29 de categorii care pot fi utilizate în analiza materialului biografic, printre care: *categorii formale* (referitoare la forma exterioară a comportamentului), *categorii cognitive* (care se referă la modul de percepere a lumii), *tematici ale existenţei* (care se referă la direcţiile orientării persoanei), *tehnici ale existenţei* (moduri de reacţie la solicitările ambianţei).

În concluzie, subliniem resursele bogate ale metodei biografice, cu ajutorul căreia putem culege date referitoare la motivaţia subiectului, modul de reacţie, temperament. Dificultatea metodei constă în obiectivitatea cotării şi a sesizării esenţialului, fiind utilă în diagnosticul psihopedagogic numai dacă datele furnizate de ea vor fi supuse interpretării.

Metoda testelor, deşi este una dintre cele mai folosite metode pentru cunoaşterea psihologică a persoanei, nu se recomandă a fi utilizată decât de specialişti şi atunci cu mare prudenţă, interpretarea rezultatelor făcându-se numai în funcţie de valoarea diagnostică a testului. Funcţia principală a testelor psihologice este de a măsura *diferenţele* dintre indivizi sau dintre reacţiile aceluiaşi individ în diferite situaţii. Cu ajutorul testelor putem obţine, într-un timp relativ scurt, informaţii destul de precise, cuantificabile şi obiective despre caracteristicile psihologice ale subiectului testat cu ajutorul cărora se poate formula un pronostic.

---

3. Profesorul A. Cosmovici a publicat un ghid de anamneză detaliat, care poate fi utilizat pentru studierea elevilor. Vezi A. Cosmovici şi M. Caluschi, *Adolescentul şi timpul său liber*, Junimea, Iaşi, 1985, pp. 73-74.

Există numeroase definiţii date testului, deosebirile dintre acestea fiind în funcţie de aspectul esenţial, care este evidenţiat. Majoritatea acestor definiţii pun accentul pe aspectele legate de precizie

Într-o definiţie sintetică, *testul reprezintă o probă standardizată din punctul de vedere al sarcinii propuse spre rezolvare, al condiţiilor de aplicare şi instrucţiunilor date, precum şi al modalităţilor de cotare şi interpretare a rezultatelor obţinute.*

Dezvoltarea testelor psihologice a fost determinată de necesităţi practice, printre care şi cele legate de problemele educaţiei şi ale şcolii. În acest domeniu s-a pus problema orientării şcolare şi profesionale, clasificarea elevilor în funcţie de abilităţile lor, diferenţierea instrucţiei în funcţie de aceste abilităţi, identificarea retardului mintal şi selecţia copiilor pentru şcolile speciale. Elaborarea unui test presupune o activitate de cercetare laborioasă prin care se stabilesc structura internă a testului, aspectele psihologice care pot fi măsurate cu ajutorul acestuia, sistemul de evaluare şi valoarea pe care testul o are pentru cunoaştere şi predicţie. Deoarece testele ca mijloace de psihodiagnostic s-au dezvoltat într-un ritm accelerat, utilizându-se în prezent în practica psihologică peste 10.000 de teste, este dificilă realizarea unei clasificări care să surprindă cele mai sensibile diferenţe pe baza criteriilor care se iau în consideraţie pentru o clasificare generală. Fără a intra în amănunte, considerăm suficientă prezentarea unei clasificări în detaliu a testelor psihologice, care este utilă şi eficientă din punct de vedere practic. În acest fel putem distinge următoarele categorii de teste:

- *teste de inteligenţă şi dezvoltare mintală*, care măsoară aptitudinea cognitivă generală şi nivelul atins în dezvoltarea caracteristicilor intelectuale;
- *teste de aptitudini şi capacităţi*, care au fost elaborate pentru măsurarea aptitudinilor de grup şi specifice;
- *teste de personalitate*, care măsoară însuşiri de temperament şi caracter, acestea fiind împărţite în două categorii:
  1. *teste obiective de personalitate,* care-şi propun obţinerea unor date cuantificabile, cât mai puţin influenţate de interpretările subiective, şi evitarea tendinţei de faţadă a subiecţilor în momentul elaborării răspunsului, deoarece aceştia nu conştientizează aspectele personalităţii vizate de test;
  2. *tehnici proiective*, care valorizează mecanismul de proiecţie în cunoaşterea psihologică a persoanei, trecând peste vigilenţa conştiinţei, în încercarea de a studia inconştientul;
- *teste de cunoştinţe sau docimologice*, care măsoară nivelul cunoştinţelor acumulate de subiecţi şi servesc ca modalitate de examinare şi notare.

Trei aspecte sunt importante în legătură cu utilizarea testelor în şcoală:

1. diagnosticul şi tratamentul dificultăţilor educaţionale;
2. selecţia şi repartizarea elevilor nivelului educaţional potrivit abilităţilor lor;

3. validarea psihometrică, identificarea testelor care pot să-şi aducă o contribuţie importantă în psihologia educaţiei ;

1. Diagnosticul presupune identificarea surselor care generează diferite probleme (copii care nu învaţă bine din motive necunoscute profesorului sau copii care manifestă comportamente neadecvate, întrerup ora, deranjează pe ceilalţi). Acesta este similar unei descrieri sau etichetări a sursei problemei.

Logica ce stă la baza folosirii testelor în diagnostic este obţinerea unei cantităţi maxime de informaţii psihologice folosind un număr minim de teste. Acest obiectiv este atins prin măsurarea aptitudinilor principale, a factorilor de personalitate şi motivaţionali. Aceasta se bazează pe modelul psihometric propus de Cattell (1957), care afirmă că un comportament poate fi prezis pe baza corelaţiilor multiple ale factorilor din aceste trei domenii (motivaţie, personalitate, aptitudini). Deci, orice subiect ar trebui testat în aceste trei domenii.

Pentru identificarea sursei unei dificultăţi educaţionale, se recomandă la început aplicarea unui test de inteligenţă. Dacă rezultatele sunt slabe, atunci dificultăţile sunt cauzate de nivelul scăzut de inteligenţă. În caz contrar, sursa dificultăţii trebuie căutată în altă parte, investigându-se abilităţile specifice (abilităţi verbale, non-verbale, atenţie, memorie etc.). Dacă şi în acest caz rezultatele sunt bune, atunci cauza problemei trebuie căutată în factorii motivaţionali sau de personalitate.

Testarea este doar unul din aspectele diagnozei. După ce problemele au fost identificate, următorul pas este intervenţia, care în psihologia educaţională constă fie în alegerea nivelului adecvat de educaţie (şcoli speciale), fie în rezolvarea problemelor prin consiliere psihologică (probleme sexuale, familiale etc.).

Există câteva obiecţii aduse testelor psihologice :

a. Testarea psihologică presupune etichetarea unui individ, fapt care poate avea consecinţe negative, dăunătoare subiectului. De exemplu, dacă un copil este categorizat ca având o inteligenţă scăzută, iar acest lucru va fi cunoscut de profesor, acesta din urmă poate să renunţe la sarcina sa didactică, considerând-o imposibilă. Problema este valabilă şi în cazul testelor de personalitate. Aceste aspecte impun folosirea cu precauţie a testelor şi o mare responsabilitate în comunicarea rezultatelor.

b. Testele psihologice nu sunt suficient de valide pentru a fi folosite în luarea unor decizii individuale. Datorită variaţiei lor, testele sunt instrumente care se referă la grupuri de oameni sau indivizi tipici, de aceea atunci când rezolvăm un caz particular metoda testelor trebuie completată cu altele de tip clinic.

2. Testele psihologice în selecţie. Fiind instrumente de grup, testele îşi găsesc cel mai bine aplicaţia în selecţia nivelului educaţional şi sunt mult mai bune decât interviurile sau recomandările profesorului. Pentru realizarea

selecţiei se vor utiliza teste specifice domeniului educaţional, a căror validitate a fost anterior verificată. Se va ţine seama de faptul că între factorul de inteligenţă şi motivaţie există corelaţii destul de mici, ceea ce presupune utilizarea pentru selecţie a unei baterii de teste prin care investigaţia să vizeze domeniile amintite anterior.

3. Prin perfecţionarea şi validarea lor, testele pot să aducă o contribuţie importantă la identificarea factorilor ce conduc la succes sau eşec, deci la dezvoltarea teoriilor din domeniul psihologiei educaţionale. De exemplu, testul EPI (Eysenck Personality Inventory) poate fi pus în relaţie cu performanţa academică. Astfel, introversiunea şi instabilitatea emoţională corelează foarte puţin cu performanţa, în timp ce extravertiţii, mereu în căutare de stimulare, sunt plictisiţi de sarcinile şcolare, iar indivizilor puternic stabili emoţional nu le pasă prea mult de eşecurile academice, astfel încât să depună efortul necesar corectării lor.

3. De la evaluarea psihometrică la evaluarea potenţialului de învăţare

Aceste două sisteme de evaluare, *metoda psihometrică* (statistică) şi *metoda evaluării potenţialului de învăţare* (dinamică), au fost percepute antagonist. Explicaţia rezidă în apariţia unei noi paradigme care se opune unei practici tradiţionale îndelung aplicate.

Bosco Dias (1991) consideră că cele două metode răspund unor probleme diferite şi de aceea ele trebuie să existe şi să se completeze reciproc. Această luare de poziţie deschide noi orizonturi în domeniul evaluării psiho-educative a individului şi lărgeşte semnificativ posibilitatea aprofundării cunoştinţelor noastre despre individ înainte de a planifica intervenţiile necesare ameliorării nivelului său funcţional.

Necesităţile practice impun alegerea avantajelor fiecărei metode şi găsirea căilor de conciliere. Această tendinţă a fost sugerată de Scheffer (1977) şi constă în relaţionarea cognitiv-afectiv, găsirea unor puncte comune, decât accentuarea diferenţelor. Această deschidere intenţionează apropierea cognitivului de afectiv.

Metodele psihometrice se axează pe ceea ce este stabil în funcţionalitatea şi performanţa individului. Ele oferă posibilitatea predicţiei nivelului de funcţionalitate într-o varietate de situaţii individuale şi sociale. Această predicţie nu este urmată de posibilitatea unei intervenţii majore şi inducerea unor modificări, şi nu exprimă o mare credibilitate în posibilitatea de a obţine schimbări semnificative în funcţionalitatea individului. Metoda nu încearcă să evalueze ceea ce se schimbă, ci mai degrabă ceea ce rămâne stabil şi posibil de a fi prevăzut. Instrumentele sale, cele mai des utilizate în psiho-

logie, sunt *testele* cu ajutorul cărora se fac predicţii şi se iau decizii asupra posibilităţilor de intervenţie. Metoda rămâne tributară contextului *biogenetic* şi admite că individul este dotat cu caracteristici stabile, iar comportamentele sale rămân constante. Metoda psihometrică constă în determinarea stadiului actual de funcţionare a individului. Când mediul este static şi previzibil, performanţa individului este la fel. Dar, într-o lume dinamică, în continuă schimbare, performanţa depinde mult de capacitatea lui de adaptare.

Evaluarea potenţialului de învăţare oferă posibilitatea construirii şi exersării unor sarcini urmărindu-se evoluţia subiecţilor în rezolvarea ei. Metoda de evaluare dinamică are ca scop *evaluarea proceselor psihice,* şi oferă multiple posibilităţi de a descoperi aspectele individuale ale funcţionalităţii umane. Evaluarea potenţialului de învăţare, contrar psihometriei, nu se bazează pe ceea ce subiecţii au învăţat înainte, nici pe dezvoltarea genetică a acestora, ci propune sarcini de învăţare specifice, pentru a se cunoaşte profitul pe care pot ei să-l obţină. Evaluarea potenţialului de învăţare se bazează pe ceea ce poate să înveţe un subiect. Inteligenţa este considerată ca o aptitudine care permite să se profite de experienţele învăţării propuse de mediu.

Cele două tendinţe sunt complementare în examenul psihologic. Testele permit evaluarea a ceea ce poate face un subiect în momentul administrării testului, evaluarea potenţialului de învăţare ne permite se estimăm dacă subiectul este capabil să înveţe.

Scopul examenului psihologic este de a cunoaşte ce a devenit un subiect în funcţie de trecutul său şi de a pune în evidenţă resursele de care dispune pentru ameliorarea şi modificarea traiectoriei dezvoltării sale.

Metodele folosite în evaluarea potenţialului de învăţare permit mai întâi precizarea resurselor subiectului, şi apoi îl ajută să le folosească.

Termenul de potenţial de învăţare este un termen generic, pentru a desemna capacitatea de învăţare. Acest termen apare ca un concept de bază care permite să se introducă învăţarea înaintea testării. Este vorba aici de un răspuns dat psihometriei, care, pentru a evalua subiecţii, pleacă de la principiul că toţi indivizii au şanse egale în confruntarea cu sarcinile propuse. În cazul evaluării potenţialului de învăţare, evaluarea este precedată de învăţare, în sensul egalizării situaţiei de plecare a subiecţilor înaintea evaluării. Învăţarea nu va mai avea aceleaşi efecte asupra subiecţilor. Capacităţile diferite de învăţare vor fi evaluate în termeni de potenţial de învăţare mai mare sau mai mic. Acest potenţial de învăţare va fi folosit pentru a se face inferenţe asupra unor concepte ca: educabilitatea inteligenţei (Budoff, 1987), zonă proximă de dezvoltare (Campione, Brown, Ferrara, 1984) sau modificabilitatea cognitivă (Feuerstein, 1980).

Într-o manieră generală, în evaluarea potenţialului de învăţare se caută să se evalueze viteza învăţării, capacităţile de conservare şi transfer ale învăţării. Se caută, de asemenea relaţiile dintre acestea şi capacităţile viitoare ale învăţării.

Pentru evaluarea cantitativă şi calitativă a potenţialului de învăţare se folosesc două procedee :

a. *Antrenamentul în timpul testului*, procedeu utilizat de Budoff şi Hamilton (1976) şi Ionescu, Jurdan şi Alain (1984-1985). Procedeul constă în corectarea şi antrenarea subiectului imediat după o soluţie greşită. După această fază, urmează evaluarea în care se oferă subiectului un număr de itemi pe care trebuie să-i rezolve fără asistenţă. Ceea ce este important în această procedură, este faptul ca subiectul să-şi manifeste aptitudinea de a stăpâni şi aplica principiile învăţate în timpul evaluării.

b. Procedeul *pretest-învăţare-post-test*, cuprinde trei faze :
   - *faza pre-test*, care constă în obţinerea unei evaluări de bază a funcţiilor actuale, şi este asemănătoare testului psihometric uzual ;
   - *faza învăţării,* care constă în a expune subiectului condiţiile ce favorizează reuşita sarcinii propuse. În această fază se dau ajutoare care-i permit să avanseze spre rezolvarea problemei, sau să înveţe strategii de utilizat pentru rezolvare, sau să-şi corecteze comportamentul cognitiv inadecvat faţă de problemă ;
   - *faza post-test*, constă în verificare efectelor învăţării.

Ambele proceduri nu se diferenţiază între ele după avantaje şi dezavantaje specifice, antrenamentul fiind important indiferent de procedura folosită. Budoff (1976) subliniază câteva avantaje ale antrenamentului pentru subiect : *înţelegerea naturii şi exigenţelor sarcinilor*, mai ales dacă ele nu coincid cu orientarea cognitivă şi culturală a subiectului, şi *egalizarea diferenţelor* datorate experienţelor precedente.

Primul procedeu este preferabil când subiectul are dificultăţi în realizarea sarcinilor propuse în faza pre-test al celui de-al doilea procedeu, sau când există reacţii de frustrare în această fază.

Dacă din punct de vedere al procedeelor utilizate nu sunt divergenţe majore, acestea apar în legătură cu evaluarea cantitativă sau calitativă a potenţialul de învăţare.

Tendinţa cantitativă (Brown, Ferrara, 1987). În faza de învăţare se furnizează subiectului ajutoare standardizate, care devin din ce în ce mai explicite pe măsura rezolvării sarcinii până la criteriul reuşitei. Acest ajutor standardizat şi graduat este un criteriu care permite diferenţierea subiecţilor în funcţie de capacitatea de învăţare. Se caută o măsură cantitativă a efectelor învăţării, având ca obiectiv studierea componentelor inteligenţei şi influenţa acestora asupra capacităţii de învăţare a subiecţilor.

Tendinţa calitativă (Feuerstein, 1985). În faza de învăţare intervenţia nu este standardizată, ci este adaptată la nevoile şi dificultăţile specifice subiectului, şi se oferă un ajutor adaptat situaţiei sale particulare.

Aceste două tendinţe, după Lidz şi Thomas (1987), se exclud reciproc, deoarece nu este posibil să fii un mediator responsabil şi în acelaşi timp să urmăreşti o procedură standardizată.

Ambele tendinţe au în comun antrenamentul sau învăţarea bazată pe analiza sarcinii. Tendinţa cantitativă este centrată mai mult pe sarcină, pentru a da ajutoare standardizate şi graduate, în timp ce tendinţa calitativă nu renunţă la analiza sarcinilor, dar ajutoarele se adaptează la reacţiile specifice ale subiecţilor în situaţia de evaluare.

4. Fişa psihopedagogică

Fişa psihopedagogică este un instrument practic, care permite desfăşurarea unor acţiuni programate la nivelul fiecărui elev, sistematizarea informaţiilor privind personalitatea sa, care serveşte drept centralizator al tuturor datelor de care profesorul dispune. În fişă vor fi înscrise date culese din documentele şcolare sau obţinute pe baza observaţiilor şi convorbirilor cu elevul, cu profesorii, a vizitării copilului la domiciliu, a tuturor informaţiilor obţinute de la părinţi, de la colegi şi de la oricare altă persoană.

Din punct de vedere funcţional, fişa psihopedagogică este un auxiliar al profesorului diriginte în organizarea activităţii de cunoaştere a elevului, indicându-i extensiunea şi conţinutul acestei activităţi. Organizarea fişei în capitole şi subcapitole reprezintă un plan de sistematizare a informaţiei şi un indicator al problemelor care trebuie abordate. Prin caracteristicile sale, fişa psihopedagogică permite aprecieri calitative asupra trăsăturilor de personalitate ale copilului, cât şi asupra factorilor care exercită influenţă asupra formării acestuia (Holban, Ion, 1972). Datele obţinute prin diferite metode de investigaţie se inserează în capitolele fişei, apreciindu-se măsura în care ele exprimă o caracteristică de mediu sau de conduită a copilului. Aprecierile se vor face avându-se în vedere intensitatea (aspectul cantitativ) şi permanenţa în timp (constanţa) a aspectelor evaluate.

Pentru a avea o imagine mai clară, considerăm necesară prezentarea schematică a structurii fişei psihopedagogice, a capitolelor şi subcapitolelor acesteia.

I. Date personale (preliminare)

Numele şi prenumele, data naşterii, locul naşterii, domiciliul actual, şcoala urmată în prezent, şcoli urmate anterior.

II. Mediul familial

Numele şi profesia tatălui, numele şi profesia mamei, relaţii dintre părinţi, nivelul de educaţie, fraţi, surori (vârstă, ocupaţie), alte persoane care locuiesc împreună cu familia, condiţii de locuit, condiţii materiale şi nivelul cultural al părinţilor, influenţe extrafamiliale.

III. Starea de sănătate

Antecedente ereditare, antecedente personale, starea generală a sănătăţii, menţiuni medicale cu importanţă pentru procesul de învăţământ.

IV. Rezultate şcolare şi preocupări ale elevului

Mediile generale din ultimii ani, obiectele la care a obţinut notele cele mai bune/slabe, succese deosebite (competiţii, cercuri etc.), preocupări în afara şcolii, factori explicativi ai reuşitei/nereuşitei şcolare.

V. Date asupra structurii psihologice

1. *Aptitudini şi capacităţi intelectuale* – atenţie, inteligenţă, capacitatea de memorare, limbajul, creativitatea.
2. *Trăsături de caracter* – sârguinţă, organizarea eficientă a studiului, disciplina în clasă, colegialitate, modestie.
3. *Trăsături de temperament* – extravertit sau introvertit, energic, activ, emotiv, sentimental, rece, sensibilitate afectivă redusă.

VI. Caracterizare sintetică

1. Nivelul pregătirii şcolare
2. Nivelul inteligenţei
3. Aptitudini sau interese speciale
4. Trăsături de caracter mai pregnante
5. Particularităţi temperamentale dominante
6. Orientare şcolară şi profesională (dorinţa părinţilor, aspiraţiile realiste ale elevului, părerea profesorului)
7. Recomandări de ordin pedagogic (precizarea unor obiective educaţionale concrete şi a intervenţiilor educative oportune)

ÎNTREBĂRI :

1. Argumentaţi dificultăţile cunoaşterii psihologice a elevilor.
2. Selectaţi un elev cu un comportament deosebit faţă de grup şi justificaţi care sunt asemănările şi deosebirile care v-au făcut să faceţi această alegere.
3. Care sunt avantajele pe care vi le oferă cunoaşterea psihologică a elevilor şi cum credeţi că puteţi colabora cu un specialist pentru soluţionarea acestor probleme.
4. Ce argumente puteţi aduce pentru trecerea de la evaluare psihometrică la evaluarea potenţialului de învăţare.
5. Încercaţi elaborarea unei diagrame a instruirii urmărind o ierarhie a procesului de învăţare la disciplina pe care o predaţi pentru un an de studiu ales.

Capitolul V

Devierile comportamentale şi combaterea lor

Tiberiu Rudică

1. Precizări terminologice

O discuţie asupra devierilor comportamentale la elevi pretinde realizarea mai întâi, a unor consideraţii asupra termenilor conecşi de „adaptare"-„dezadaptare". Adaptarea reprezintă, se ştie, însăşi condiţia vieţii. Ori de câte ori organismul este supus acţiunii unor agenţi stresanţi (de exemplu intoxicaţie, infecţie microbiană, o emoţie puternică etc.), el îşi mobilizează mecanismele de apărare spre a face faţă acestor agenţi stresanţi. Există adaptare, spune J. Piaget (1965), atunci când organismul se transformă în funcţie de mediu, iar această transformare are ca efect un echilibru al schimburilor între mediu şi el, favorabil conservării sale. Potrivit concepţiei lui J. Piaget, cu viaţa psihică se petrece un fenomen asemănător. Aşa cum organismul recurge la permanente schimburi cu mediul înconjurător, pentru a rămâne în acord cu acesta şi pentru a menţine echilibrul mediului său interior, tot aşa sistemul psihic uman nu-şi poate asigura unitatea internă şi armonia cu exteriorul, decât dacă dovedeşte plasticitate comportamentală: pe de o parte, o sincronizare cu cerinţele mediului în limitele resurselor individuale, respectiv o modificare a comportamentului persoanei în funcţie de exigenţele mediului socio-cultural („acomodare"), iar pe de altă parte, o transformare a condiţiilor mediului în funcţie de scopurile şi aspiraţiile individuale ale persoanei („asimilare"). Aceste două moduri de acţiune, interdependente, se combină fără încetare pentru a menţine starea de echilibru la un nivel cât mai stabil. Adaptarea de *tip psihologic* presupune, aşadar, asimilarea de noi cunoştinţe şi valori, dar şi renunţări la atitudini sau valori personale, care se dovedesc nefuncţionale (pentru că sunt considerate inacceptabile de către societate). Atât mediul familial, cât şi cel şcolar, iar apoi cel profesional şi social, îl obligă pe copil să se supună acestui comportament continuu de adaptare şi remodelare în funcţie de cerinţele şi exigenţele specifice mediilor respective.

Din perspectivă piagetiană, dezadaptarea desemnează situaţia opusă celei prezentate mai sus, respectiv incapacitatea persoanei de a realiza, în mod echilibrat, procesele de „asimilare" şi „acomodare". Caracteristic persoanei

dezadaptate este ignorarea constantă sau respingerea voită a cerinţelor şi exigenţelor exterioare, supralicitând în schimb dorinţele şi trebuinţele individuale. Poate fi însă şi situaţia inversă, prezentă mai mult în cazuri extreme (patologice), când persoana ajunge să fie atât de dezamăgită de ea însăşi, încât îşi ignoră orice opţiuni sau preferinţe personale, lăsându-se „în voia sorţii".

Prin urmare, putem spune că o persoană este cu atât mai bine adaptată, cu cât are mai frecvente şi mai profunde schimburi interpersonale echilibrate cu ceilalţi din jur şi cu diferiţi factori ai ambianţei sociale (instituţii, organizaţii, sisteme normative etc.). În alţi termeni, comportamentul adaptativ exprimă, din perspectivă psihologică, „eficienţa sau gradul în care individul atinge standardele independenţei personale şi ale responsabilităţii sociale cerute de grupul social căruia îi aparţine" (Grossman, H.J., 1973, p. 11).

Din perspectivă *juridică*, adaptarea presupune realizarea unei concordanţe între cerinţele şi normele sociale, pe de o parte, şi conduitele sau atitudinile individului, pe de altă parte. Pentru obţinerea acestei concordanţe, este necesar însă ca persoana să se supună unui proces voluntar (conştient) de aderare continuă şi dinamică la viaţa socială a grupurilor formale şi informale, realizat prin asimilarea de roluri sociale, norme morale, valori cultural-ştiinţifice, modele comportamentale. Normele sociale iau, de obicei, forma unor reguli de conduită, recunoscute şi acceptate de colectivităţile umane. Norma conţine şi ideea de sancţiune, în cazul încălcării ei, fiind deci un mecanism de control al comportamentelor individuale în cadrul grupului. Se acordă, prin urmare, calificativul de conduită dezadaptată (sau deviantă) acelei atitudini care se abate de la normele acceptate în interiorul unui grup, al unei instituţii sau al unei societăţi, fapt care duce la conflicte între individul respectiv şi grupul sau instituţia căreia îi aparţine. Delincvenţa este considerată o formă mai gravă a fenomenului de devianţă, ea reprezentând o faptă cu un caracter socialmente periculos, prevăzut de legea penală, şi care este săvârşită cu vinovăţie.

Dezadaptarea şcolară poate fi considerată ca *un aspect* al dezadaptării sociale. O condiţie esenţială a adaptării şcolare o reprezintă realizarea concordanţei între cerinţele obiectivelor instructiv-educative şi răspunsul comportamental adecvat al elevului faţă de acestea. Cu alte cuvinte, esenţa adaptării şcolare constă în ajustarea reciprocă a procesului de educaţie, pe de o parte, şi a caracteristicilor de personalitate ale elevului, pe de altă parte. Vom spune, prin urmare, că un elev este adaptat atunci când realizează, în egală măsură, adaptarea *pedagogică* (sau instrucţională) şi adaptarea *relaţională*. Primul tip de adaptare desemnează răspunsul adecvat al elevului la exigenţele de ordin instructiv, respectiv disponibilitatea acestuia de a-şi însuşi informaţiile transmise şi de a le operaţionaliza într-un mod eficient, creativ. În evaluarea adaptării de tip pedagogic trebuie luaţi, aşadar, în vedere indicatori referitori la: gradul de operaţionalizare a cunoştinţelor însuşite; nivelul de dezvoltare a aptitudinilor; discordanţa între nivelul de performanţă

şi nivelul de aspiraţie; experienţa subiectivă a eşecului la învăţătură. Cel de-al doilea aspect al adaptării/dezadaptării, menţionat mai sus, se referă la capacitatea elevului de a relaţiona cu profesorii şi cu ceilalţi elevi, de a interioriza normele şcolare şi valorile sociale acceptate. Cu alte cuvinte, el exprimă orientarea şi stabilitatea atitudinilor elevului faţă de ambianţa şcolară.

Cele două perspective de abordare a fenomenului de adaptare/dezadaptare se completează reciproc: perspectiva juridică atrage atenţia asupra normativităţii sociale care trebuie respectată, în timp ce perspectiva psihologică evidenţiază caracterul întotdeauna individualizat al comportamentului dezadaptat. Într-adevăr, actul deviant poartă, de fiecare dată, „pecetea" psihologică a personalităţii autorului lui (mai precis, el reflectă modul în care persoana respectivă îşi priveşte existenţa, felul în care se percepe pe sine în raport cu ceilalţi şi cu valorile sociale). Specialiştii sunt astăzi unanimi în a recomanda recurgerea la *analiza psihologică* în aprecierea actului deviant: „Ignorarea caracteristicilor psihologice ale omului, neglijarea personalităţii justiţiabilului, înseamnă a nu ţine seama de fiinţa umană, care este participantul activ al dramei judiciare, înseamnă depersonalizarea întregului proces judiciar" (Mira y Lopez, E., 1959, p. 5).

2. Forme ale inadaptării școlare și factorii care le explică

Inadaptarea comportamentală a unor elevi vizează, în principal, tulburările de relaţionare a elevilor în cauză cu părinţii, profesorii, colegii şi încălcarea regulilor colectivităţii şcolare sau extraşcolare. Paleta acestor tulburări este largă, ea cuprinzând atât modificări comportamentale mai puţin grave sub raport juridic (penal), dar supărătoare, de tipul: minciună, inconsecvenţă comportamentală, violenţe verbale, copiatul la ore, fumatul ostentativ, bruscarea de către băieţi a fetelor, refuzul de a saluta, diferite atitudini nonconformiste; cât şi abaterile grave de la normele morale şi legislaţia penală, cum sunt: furtul repetat, vagabondajul, actele de spargere sau tâlhărie, consumul curent de alcool sau droguri, prostituţie etc. Profesorii se confruntă de obicei cu tulburările de conduită mai uşoare, neinfracţionale în sensul propriu al termenului; dar destul de răspândite sunt, în ultimul timp, şi abaterile severe de conduită, care cer mult timp şi efort pentru a fi eradicate.

Manifestările cu aspect predelictual şi cele infracţionale rezultă, de obicei, din interacţiunea unor cauze *individuale* şi *sociale* cu o serie de condiţii *favorizante*. Cauzele individuale atrag atenţia atât asupra unor posibile determinări ereditare (condiţii interne predispozante), cât şi asupra formării nefavorabile, la un moment dat, a personalităţii tânărului sub influenţa unor factori de mediu negativi, fapt ce duce la imprimarea în comportamentul său a unor orientări antisociale. Cauzele sociale vizează, de regulă, influenţele nocive

ale situaţiilor concrete de viaţă în care s-a aflat tânărul înainte de comiterea conduitei deviante. Condiţiile favorizante cuprind, de fapt, acele împrejurări şi situaţii externe care facilitează comiterea delictului (producerea faptei propriu-zise). Noţiunea de cauzalitate nu poate fi redusă, aşadar, în acest domeniu al devianţei comportamentale, la o singură cauză fundamentală, ci presupune un complex de condiţii, de acţiuni şi motivaţii particulare. Desigur, este greu de surprins ponderea acestor factori individuali, sociali şi favorizanţi în determinarea şi dezvoltarea conduitei deviante. Tendinţei unor specialişti de a pune un accent prea mare pe rolul factorilor sociali (sau externi) îi răspund alţii, care atrag atenţia asupra faptului că factorii externi acţionează întotdeauna prin intermediul condiţiilor interne, neuro-psihice: „Orice fenomen psihic este determinat în ultimă instanţă de acţiunea externă, dar orice acţiune externă determină actul psihic (deci şi actele deviante, n.n.) numai mijlocit, refractându-se prin însuşirile, stările şi activitatea psihică a persoanei care este supusă acestei acţiuni" (Bogdan, T., 1973, p. 17). Într-adevăr, numai aşa ne putem explica de ce dintre două persoane aflate în aceleaşi condiţii de mediu defavorizant (sau psihotraumatizant) doar una se hotărăşte să recurgă la conduite deviante (sau aberante). Când motivaţiile individuale devin presante (de exemplu, dorinţa excesivă a persoanei de a obţine diferite satisfacţii prin bani, drog, sex etc.), „factorii ambientali de precipitare" pot inspira sau declanşa actul deviant, oferind mijloacele prin care delincvenţa se perpetuează.

O discuţie pertinentă asupra cauzelor comportamentelor deviante la elevi pretinde, aşadar, o considerare simultană a celor trei grupe de factori, menţionate mai sus: tendinţele ereditare (condiţiile interne predispozante) se realizează şi se manifestă întotdeauna într-un mod diferit, în dependenţă de antecedentele dezvoltării individuale, de evenimentele copilăriei şi de mediul în care trăieşte copilul (sau tânărul în cauză). Fiecare caz de inadaptare şcolară are, prin urmare, o „istorie" proprie, care impune o interpretare psiho-genetică, dinamică şi funcţională a inadaptării şcolare.

Pentru a fi luate măsurile profilactice necesare scăderii numărului de conduite deviante în şcoală, trebuie să punem în discuţie, fie şi succint, rolul factorilor individuali (sau interni) şi al celor sociali (sau externi) în determinarea acestor conduite.

A. Factorii *individuali* ţin de capacitatea personală a fiecărui elev de a reacţiona, adică de resursele personale, de bogăţia şi calitatea „schemelor de adaptare"; astfel, unii elevi au un potenţial mai mare de adaptare (de maleabilitate, comunicare, acceptare a interdicţiilor, de toleranţă la frustrare), iar alţii unul mai redus (sunt mai rigizi, mai intoleranţi, mai puţin permisivi în raportul cu ceilalţi). În general, aceşti factori individuali pot fi grupaţi în două categorii: 1. factori constituţionali, dependenţi de zestrea ereditară şi de structura neuro-psihică a copilului (de exemplu, debilitate mentală, hiperemotivitate, autism, tendinţe agresive etc.); 2. unele particularităţi ale

personalităţii în formare (de exemplu, diferite tulburări de caracter, sau atitudini negative, formate sub influenţa unor factori defavorabili ai mediului). Spaţiul restrâns acordat acestui material nu ne permite să realizăm decât unele consideraţii succinte asupra factorilor menţionaţi.

1. Determinările ereditare, deşi importante, nu trebuie să ducă la exagerări de genul : „inadaptat prin naştere", care favorizează un anumit „fatalism" educaţional. Adevărul este că factorii ereditari (sau predispozanţi) acţionează nu direct, ci prin intermediul celor de mediu, care vor favoriza sau nu exprimarea acestor potenţialităţi ereditare.

a. *Deficienţele intelectuale.* Se apreciază astăzi tot mai mult că întârzierile mintale reprezintă o premisă a devianţei comportamentale, mai ales atunci când nivelul mintal scăzut se asociază cu tulburări afective şi cu condiţii defavorabile de mediu. Deficienţele intelectuale exprimă, de regulă, dificultatea sau imposibilitatea celui în cauză de anticipare, pe plan mental, a urmărilor inevitabile ale atitudinilor deviante adoptate. Altfel spus, ele exprimă slaba capacitate de a trăi anticipativ o serie întreagă de efecte sau stări emotive, motiv pentru care persoana respectivă trăieşte mai mult „în prezent", sub presiunea tiranică a pulsiunilor şi trebuinţelor sale primare.

b. *Modificări accentuate ale vieţii afective şi ale voinţei.* Dintre aceste modificări, cu un puternic substrat ereditar, menţionăm : toleranţa foarte scăzută la frustrare ; o pronunţată labilitate afectivă ; un potenţial agresiv ridicat ; indiferenţă afectivă (absenţa emoţiilor altruiste şi simpatetice).

– Se ştie că sentimentul de frustrare exprimă starea noastră de disconfort în raport cu o trebuinţă sau aspiraţie care, din diferite motive, nu a fost satisfăcută. Spuneam cu altă ocazie (1979, pp. 17-20) că oamenii au diferite praguri de rezistenţă la privare (frustrare), în funcţie de cât de mult sunt dispuşi să realizeze un dialog flexibil cu ceilalţi, respectiv de a face schimburi de valori materiale şi spirituale cu cei care îi înconjoară. Elevii „problemă" sub raport comportamental (disciplinar) sunt, de obicei, persoane încorsetate de egoism în interpretarea situaţiilor sociale, sunt persoane dominate de incapacitatea de a se detaşa de propriile trăiri şi tendinţe egocentrice, ceea ce le determină să creadă că au numai drepturi, nu şi îndatoriri. Incapacitatea de a accepta o frustrare, un reproş sau sugestie constructivă îi face pe aceşti elevi să recurgă la încercări de satisfacere a trebuinţelor lor egoiste pe alte căi decât cele legale.

– Labilitatea afectivă reprezintă una din caracteristicile personalităţii delincvenţilor, ea manifestându-se prin : sugestionarea rapidă în raport cu impresiile de moment formate ; reacţii imprevizibile (datorate insuficientei dezvoltări a autocontrolului afectiv) ; lipsa unei autonomii afective (determinate de o slabă dezvoltare a emoţiilor şi sentimentelor superioare, îndeosebi a celor morale). Despre labilul afectiv, cunoscutul

specialist în domeniul psihologiei judiciare, Tiberiu Bogdan spune că este „un instabil emotiv, un element care în reacţiile sale trădează discontinuitate, salturi nemotivate de la o extremă la alta, inconstanţă în reacţii faţă de stimul...” (1973, p. 71).

– Fenomenul de agresivitate, determinat de instabilitatea emotivă şi de o structură dizarmonică de personalitate de tipul psihopatiei impulsive, stă la originea multor devieri comportamentale. Investigarea tendinţelor psihice ale delincvenţilor cu teste de personalitate (de exemplu, T.A.T., testul de frustraţie al lui S. Rosenzweig etc.) a relevat faptul că foarte mulţi dintre minorii delincvenţi testaţi au dat răspunsuri de tip agresiv, care exprimă opoziţia şi intoleranţa deschisă a acestora faţă de reguli (norme, cerinţe) şi faţă de ceilalţi din jur (Cristescu, M., 1972, pp. 178-204).

2. Deşi nu se poate pune semn de egalitate între „caracteriali” şi delincvenţi, deoarece nu toţi copiii cu tulburări de caracter devin delincvenţi, şi nu toţi delincvenţii au cunoscut (traversat) în copilărie sau adolescenţă o fază „caracterială”, se constată totuşi faptul că, în numeroase cazuri, delincvenţa juvenilă este precedată de tulburări de caracter care apoi, prin cronicizare, s-au fixat în structura caracterului respectivilor minori. Astfel, cercetători cum ar fi D. Lagache (1964), R. Mucchielli (1965), G. Basiliade (1978) etc. arată că un copil caracterial (cu un „caracter rău”) se prezintă adesea, în cadrul vieţii sociale, ca un inadaptat, ca un sociopat, deoarece el nu reuşeşte să realizeze relaţii armonioase între el şi mediul social (datorită educaţiei greşite primite şi a experienţelor dureroase de viaţă avute). După R. Mucchielli, disocializarea copilului caracterial se exprimă prin: falsă percepţie a celor din jur; absenţa aprofundării şi evaluării corecte a consecinţelor actelor comise; respingerea sarcinilor şi rolurilor propuse de părinţi sau profesori. Astfel de trăsături, care exprimă insolenţa, voluntarismul afectiv, opoziţia faţă de încercările educative ale adulţilor se obiectivează, evident, în diferite reacţii şi acte predelictuale care apoi, prin cronicizare, se structurează în personalitatea tânărului, dând naştere la ceea ce se cheamă un caracter deficitar (imatur sau greşit structurat).

B. O discuţie asupra *factorilor externi* în determinarea conduitelor de dezadaptare şcolară este motivată de faptul constatat de atâtea ori că motivaţia elevului pentru învăţare, perseverenţa acestuia în activitate, atitudinea sa faţă de şcoală sunt în relaţie strânsă cu realitatea psiho-pedagogică din şcoală, cu climatul afectiv din familie, cu gradul de dificultate al activităţii şcolare impuse de profesori sau părinţi.

1. *Factori psiho-pedagogici de ordin familial*. Familia, prin tonalitatea şi atmosfera sa afectivă, prin dimensiunea sa culturală şi gradul ei de integrare socială, constituie un mediu educativ determinant. Orice dezacorduri şi tensiuni existente în mediul familial vor genera în conştiinţa copilului îndoieli,

reticenţe sau reacţii neadaptative. Dintre factorii familiali care pot genera tulburări comportamentale la copii, menţionăm:

a. *Deficite de climat familial şi de structură familială*. Familia reprezintă „un soi de personalitate colectivă”, a cărei armonie generală influenţează echilibrul psihologic al fiecăreia dintre părţi. Faptele de viaţă arată, în acest sens, că diferitele însuşiri moral-volitive ale copilului, cum ar fi, de exemplu, iniţiativa şi fermitatea în acţiuni, curiozitatea epistemică, spiritul obiectiv de autoevaluare etc. depind de o serie de trăsături pe care le are familia în care copilul trăieşte. Astfel, există – spune Rose Vincent (1972, pp. 201-217) – familii reprimatoare, care înăbuşă spiritul de independenţă al copilului, şi familii *liberale*, care dezvoltă iniţiativele acestuia. De asemenea, sunt familii *integrate social*, sigure de ele, care prezintă un grad ridicat de receptivitate socială, şi familii la *limita integrării*, nesigure, închistate, refractare la tot ce apare nou pe plan social. Nu mai puţin interesante sunt aşa-numitele familii *active* şi *pasive*. În cazul celor active, principala însuşire este aceea de a se afirma, de a lupta cu greutăţile, de a se impune, în sensul bun al cuvântului, în societate; ele încurajează formarea la membrii mai tineri ai familiei a dinamismului, a încrederii în sine, a motivaţiei muncii. Familiile pasive, indiferente, indolente, generează sentimentul de eşec, de neîncredere în viaţă, de descurajare în lupta cu obstacolele întâlnite în activitate.

Părinţii formează, se ştie, *miezul* grupului familial. Absenţa temporară a unuia dintre părinţi, situaţia de deces a unuia sau a ambilor părinţi etc. reprezintă tot atâtea condiţii cu răsunet diferit asupra mediului familial şi al echilibrului psihic al copilului. În familia *adoptivă*, de exemplu, alcătuită de obicei din părinţi mai vârstnici şi dintr-un singur copil, înfiat sau luat sub ocrotire, întreaga afecţiune şi grijă se îndreaptă de regulă spre acest copil; saturat şi plictisit de atâtea atenţii, copilul va adopta atitudinea minimei rezistenţe faţă de greutăţi, faţă de efort. În familiile *disociate*, deseori cei doi părinţi, deşi despărţiţi, revendică, în aceeaşi măsură, copilul, fiecare dintre ei căutând să-l atragă de partea lui şi să-l instige împotriva celuilalt, pentru a-l compromite. Impresionante sunt, în această privinţă, cazurile acelor copii deveniţi confidentul unuia sau altuia dintre părinţi: aflaţi în postura de consolator, de „suport afectiv” al unuia dintre părinţi, aceşti copii îşi dau seama de prăbuşirea condiţiilor securităţii vieţii lor de familie, ceea ce-i face să devină blazaţi şi neîncrezători în oameni. În cazul copiilor *orfani* sau *abandonaţi*, care se află în grija asistenţei publice, cu toată atenţia care li se acordă aici, le lipseşte tocmai mediul afectiv familial. De aceea, din rândul acestora se detaşează, uneori, copilul depresiv, descurajat, aflat în continuă căutare de afectivitate, de încredere şi înţelegere din partea celor din jur. Familiile *reconstituite* din persoane divorţate, cu copii rezultaţi din căsătorii anterioare, vin de obicei cu principii şi deprinderi de educaţie total diferite, fapt ce poate favoriza o atmosferă de nesiguranţă şi nelinişte sau apariţia unor

conflicte şi tensiuni fie între părinţi, fie între părinţi şi copii. O situaţie specială o reprezintă acele familii cu o ambianţă a căminului apăsătoare, ca rezultat al unor *certuri continue* dintre părinţii. Aceste familii creează un mediu nefavorabil dezvoltării psihice normale a copilului : o atmosferă familială prea tristă sau prea agitată, caracterizată de certuri, injurii, brutalităţi, se răsfrânge în sens negativ asupra psihicului copilului, provocându-i tulburări emoţionale puternice (Banciu, D., Rădulescu, S.M., Voicu, M., 1987).

b. *Copilul şi divergenţele educative dintre membrii adulţi ai familiei*. Este ştiut că mediul familial nu se limitează strict la membrii grupului familial nuclear (adică numai la părinţi şi copii). Cel mai adesea şi alţi adulţi, cum ar fi : bunici, mătuşi, unchi, veri, prieteni, vecini iau parte, în mod permanent sau doar din când în când, la viaţa familiei respective. Aceste persoane pot să joace un rol important influenţând, în unele cazuri, *natura* relaţiilor copilului cu părinţii. „Ceea ce complică pedagogia familială – arată André Berge –, este numărul de jurisdicţii cărora trebuie să li se supună copilul... Sunt familii în care cea mai mică măsură de ordin educativ stârneşte strigătele de indignare ale bunicilor, unchilor, mătuşilor, prietenilor etc., care îşi prezintă opiniile, se contrazic, reproşează severitatea sau indulgenţa, sugerează sisteme şi soluţii salvatoare. Copiii mici sunt meşteri mari când este vorba să profite de aceste divergenţe pentru a se elibera de orice regulă" (1968, pp. 60-61). De cele mai multe ori, însă, bunicii constituie o sursă de experienţă bogată şi preţioasă pentru copil. Astfel, pentru copiii dintr-o familie numeroasă, bunicii oferă acel „surplus de cămin", care completează şi întregeşte mediul familial propriu-zis şi în care fiecare dintre copii se bucură de o atenţie egală. Copilul gelos, care consideră că alt copil (frate sau soră) i-a luat locul în inima părinţilor săi, vine la bunici, unde găseşte un loc de refugiu. Este adevărat însă că uneori bunicii se arată deosebit de protectori şi de îngăduitori cu nepoţii, ocrotindu-i şi apărându-i de pedepsele părinţilor lor şi atunci când nu ar trebui. Desigur, astfel de intervenţii directe în atribuţiile părinţilor clatină autoritatea acestora, schimbă poziţia copilului faţă de părinţi, perturbă relaţiile familiale, dând naştere la tensiuni şi conflicte de pe urma cărora va suferi, în primul rând, copilul. De asemenea, bunicii prea îngăduitori, care permit copilului să se manifeste oricum, „educă" nepoţi prea alintaţi, obraznici.

c. *Grupul fratern*. Este cunoscut faptul că, în familie, copilul suferă influenţa nu numai a membrilor adulţi, ci şi a celorlalţi copii (fraţi şi surori, verişori etc.). Desigur, aceste influenţe depind de numărul copiilor în familie, de vârsta şi sexul fiecăruia, de poziţia copiilor în colectivul familial. Faptul, de exemplu, că un copil mai are 3-4 fraţi şi surori, îl face să intre în relaţii umane mai bogate (mai variate), în comparaţie cu copilul unic în familie (şi anume să cunoască experienţa rivalităţii, a competiţiei, dar şi raporturile de colaborare, de solidaritate la nevoi). Adesea, în sânul familiei îşi fac simţită prezenţa, printre copii, unele grupuri ostile : cel al

copiilor mici împotriva celor mari, al fetelor împotriva băieţilor, al fraţilor împotriva verilor etc. Faptele de viaţă arată că, de cele mai multe ori, conflictele dintre fraţi sunt determinate de poziţia copilului pe scara vârstei. Cel *mai mare*, de pildă, care a avut la un moment dat totul (atenţie, dragoste etc.) trăieşte, din momentul apariţiei următorului copil cu care trebuie să împartă dragostea părinţilor, un „complex de detronare" (A. Adler) şi puternice sentimente de gelozie. El poate ajunge chiar să creadă că este ignorat, respins de părinţi, ceea ce-l va face să-şi urască fratele mai mic, să se închidă în sine şi să-şi neglijeze obligaţiile şcolare. Copilul *cel mai mic* din familie (Prâslea) ocupă şi el o poziţie aparte şi destul de primejdioasă în colectivul familial. El ajunge în situaţia de a fi răsfăţatul familiei, fiind înconjurat de cele mai calde sentimente de duioşie şi dragoste din partea părinţilor. În felul acesta, el îşi va dezvolta la maximum „firea voluntară", devenind impulsiv, revendicativ, obraznic în relaţiile cu cei din jur. Fraţii lui mai mari sau cei intermediari de obicei nu-l iubesc, asociindu-se pentru a-l exclude din grupul lor, sau pentru a rezista mai bine în faţa presiunilor părinţilor. Problemele cele mai mari le ridică însă, pentru viaţa grupului familial, copilul *unic*, care este destul de des un „copil-problemă" în şcoală. Răsfăţul continuu îl transformă pe copilul unic într-un mic tiran al familiei, pe cât de iraţional şi capricios, pe atât de temut şi de imprevizibil în reacţii, în raport cu ceilalţi din jur.

d. *Dezacordul dintre cerere şi ofertă*. Părinţii trebuie să facă dovada *unui simţ al măsurii* în atitudinea şi exigenţele preconizate faţă de copil, dublat de capacitatea de a prevedea reacţiile şi stările interne ale copilului, apărute atunci când iau o măsură educativă. Exigenţele exagerate, manifestate de unii părinţi faţă de copiii lor, favorizează eşecurile şcolare, provoacă „intoxicaţii intelectuale", generatoare de irascibilitate şi chiar agresivitate în raport cu sarcinile şcolare. Defectele copilului nu reprezintă altceva – precizează A. Berge – decât partea vizibilă a unui conflict profund dintre părinte şi copil : „Un defect nu este o imperfecţiune esenţială a fiinţei, ci un mod deosebit şi aberant de a acţiona la exigenţele lumii exterioare. Defectul vădeşte o dificultate de adaptare... un copil dificil este aproape întotdeauna un copil care are anumite dificultăţi" (*idem*, p. 6).

2. *Factori psiho-pedagogici de ordin şcolar.* Mediul şcolar poate prezenta uneori influenţe psiho-pedagogice negative, care să determine fenomene de dezadaptare şcolară la elevi. Iată câteva dintre aceste posibile influenţe negative.

a. *Sub- şi supraaprecierea capacităţilor reale ale elevului*. Un factor deosebit de important al reuşitei şcolare a elevului îl reprezintă încrederea lui în forţele proprii. Această încredere este însă, în mare măsură, ecoul aprecierii profesorului, al încrederii pe care el o acordă elevului. Când exigenţele profesorului faţă de un elev, considerat submediocru, sunt superficiale şi formale, învăţarea elevului respectiv devine formală şi mecanică. Sarcinile şcolare prea uşoare au ca efect slăbirea energiei nervoase şi stingerea

intereselor de cunoaştere. Nestimulat de către profesor, elevul în cauză va deveni tot mai pasiv şi indiferent în timpul orelor, trecând treptat în rândul elevilor rămaşi în urmă la învăţătură. De asemenea, dacă, nemulţumit de răspunsurile unui elev, profesorul îşi va exprima în mai multe rânduri neîncrederea în capacităţile acestuia de a se îndrepta în viitor, elevul respectiv va începe să se convingă tot mai mult de „adevărul" celor spuse de profesor, dând răspunsuri din ce în ce mai nesigure şi obţinând rezultate tot mai slabe; „incapacitatea" acestui elev se înscrie, aşadar, în categoria deficienţelor „didascogene", create de profesor prin ignorarea, uneori fără voia lui, a efectelor psihologice pe care le au aprecierile verbale şi autoritatea profesorală (Pavelcu, V., 1962, p. 132). Nu mai puţin dăunătoare, prin efectele ei, este şi atitudinea de supraestimarea de către profesor a posibilităţilor reale ale elevului. Ca efect al supraaprecierii şi a încrederii deosebite pe care o manifestă în capacităţile unui elev, profesorul îl supraîncarcă intelectual, elevul în cauză fiind nevoit să facă mereu faţă unei disproporţii, de ordin intensiv şi calitativ, între sarcinile şi cerinţele care-i sunt puse în faţă şi propria rezistenţă nervoasă. Acest dezacord între „cerere" şi „ofertă" îl poate determina pe elev să acţioneze fie prin protest şi respingere a exigenţei, fie printr-o îndeplinire formală a acesteia.

b. *Dezacordul asupra motivaţiilor conduitei elevului.* Între profesor şi elev pot să apară dezacorduri importante cu privire la motivele reale care explică reuşitele sau nereuşitele sale şcolare: astfel, în timp ce profesorul atribuie comportamentului elevului un motiv pe care el, ca educator, îl consideră real, elevul în cauză nu se arată de acord cu motivele ce-i se atribuie în legătură cu o faptă săvârşită de el şi, în consecinţă, respinge măsurile luate de profesor împotriva lui. Acest dezacord şi protestul lăuntric pot duce la apariţia sentimentului elevului că este victima unei nedreptăţi sau a unei neînţelegeri, precum şi a convingerii sale că pedeapsa la care a fost supus este nemeritată. Adesea, văzând că nu este înţeles, elevul poate să se închidă în sine şi să refuze să dea explicaţii. Dacă asemenea cazuri se repetă, apare la elevul respectiv aşa-numitul fenomen de „rezistenţă interioară" (Slavina, L.S.), în virtutea căruia elevul, deşi înţelege bine şi poate să facă ceea ce-i cere profesorul, nu-şi însuşeşte această cerinţă şi se încăpăţânează să nu o ducă la îndeplinire. În aceste cazuri, contactul dintre profesor şi elev se întrerupe, iar înţelegerea reciprocă dispare. Să ne închipuim, de pildă, că un elev nu-şi pregăteşte o perioadă de timp lecţiile sau şi le pregăteşte în mod neglijent, fiind etichetat de profesorul diriginte ca un elev leneş. Lenea de care dă dovadă însă la un moment dat un elev în activitatea sa poate să fie, aşa cum remarcă Alfred Binet (1975, pp. 217-222), o lene „de ocazie" sau o lene „din naştere". Lenea de ocazie este tranzitorie, accidentală, fiind determinată de un eveniment neplăcut, care ar fi putut lipsi. Dintre aceste evenimente neplăcute putem menţiona: un elev este descurajat de o notă

proastă sau de un eşec la un examen; indiferenţa părinţilor, care nu numai că nu se interesează de conduita şcolară a copilului lor, dar reprezintă ei înşişi exemple de lene şi neglijenţă; în alte familii, dimpotrivă, părinţii au prostul obicei de a prelua parţial sau în totalitate sarcinile şcolare ale copilului lor, realizându-i temele şi dezobişnuindu-l astfel să mai muncească; în sfârşit, mai pot fi influenţe nefavorabile venite din partea altor elevi care au ajuns şi ei, în urma unor experienţe şcolare negative, la descurajare sau chiar dezgust pentru studiu. La leneşul „din naştere" există, spune A. Binet, o lipsă, un defect iniţial în preocuparea pentru muncă. Acest elev este apatic din fire, ceea ce se constată din insensibilitatea sa chiar faţă de stimulii obişnuiţi; în consecinţă, el este indiferent la orice; este aton, indolent, nedecis şi incapabil de a „gusta" plăcerea care este inspirată de perspectiva scopului de atins. Dacă profesorul va lega însă, în mod invariabil, această lene a elevului numai de dezinteresul acestuia faţă de şcoală, explicaţie cu care elevul nu va fi de acord în forul său interior, va apărea fenomenul de „rezistenţă interioară" amintit, de pe urma căruia dialogul dintre profesor şi elev încetează. Mai mult chiar, dezacordul respectiv îl va face pe elev să devină cu adevărat leneş, el extinzându-şi cu repeziciune resentimentele de la persoana profesorului la disciplina pe care o predă, şi chiar asupra activităţii şcolare în general.

c. *Conflictele individuale în cadrul clasei de elevi*. Apariţia unor tendinţe centrifugale şi a unor stări de tensiune între elevii clasei, ca urmare a competiţiei acerbe care apare uneori între aceştia, sau ca urmare a conflictului de interese dintre elevi, poate să ducă la crearea unor subgrupuri şi fracţiuni cu caracter închis, care nu comunică decât în cadrul lor strâmt şi care se izolează de restul clasei, devenind „bisericuţe" sau „clici", cum sunt denumite de restul clasei. În aceste grupuri se cultivă, adesea, preocupări şi atitudini cu caracter predelictual sau infracţional, de tipul: practicarea jocurilor de noroc, vizionarea de filme pornografice, hoinărirea pe străzi, furturi sau tâlhării.

3. Aspecte psiho-pedagogice privind profilaxia comportamentului deviant al elevilor

Munca de prevenire presupune cunoaşterea şi eliminarea cauzelor şi a condiţiilor care generează tulburările de comportament, la nivel microsocial (familie, şcoală, grup de prieteni), dar şi la nivel macrosocial.

- La nivelul şcolii, activitatea profesorilor va trebui perfecţionată prin absolvirea unor cursuri de psihologia copilului, sociologia familiei, sociologia moralei, metode şi tehnici de intervenţie psihologică (pentru cazuri mai deosebite). De asemenea, este necesară înfiinţarea centrelor şi a cabine-

telor de consultanţă familială şi şcolară, specializate în tratarea „elevilor-problemă” (de exemplu, a celor cu tentative de suicid, a celor care se droghează, a celor care recurg la vagabondaj etc.).

- Ceea ce trebuie să se sublinieze întotdeauna atunci când se pune problema preîntâmpinării (sau a combaterii devierilor comportamentale) este faptul că elevul nu este un primitor pasiv al cerinţelor sau al constrângerilor venite din exterior, cărora el trebuie doar să li se supună. Elevul îşi are propriul său sistem de preferinţe şi de referinţe care, întocmai unei prisme, va selecta şi aprecia într-un anumit fel influenţele venite din exterior. Aşa se explică, de altfel, marea diversitate a răspunsurilor umane la una şi aceeaşi situaţie de viaţă. Este insuficientă, deci, explicaţia adaptării-dezadaptării doar prin factorii externi, ignorându-se particularităţile „echipamentului adaptativ individual”. Copilul, ca şi adultul, este un „agent” al propriei sale dezvoltări, este o entitate activă care contribuie la conturarea specificului său psihologic în ontogeneză, şi nu este doar o fiinţă „manipulată” de factorii externi.
- Apoi, trebuie luat în considerare şi nivelul de vârstă al elevului, deoarece fiecare etapă cronologică de dezvoltare are resurse, motivaţii şi mecanisme diferite de adaptare. În adolescenţă, de exemplu, spre deosebire de etapa anterioară, nivelul de dezvoltare psihică face posibile noi procese şi modalităţi de adaptare, cum ar fi cele de planificare, de amânare sau evitare, realizate printr-o analiză prealabilă a situaţiilor (şi pe bază de control mental al activităţii posibile). Dacă nu se ţine cont de aceste diferenţe psihologice dintre etapele dezvoltării şi se suprasolicită posibilităţile limitate ale unui stadiu, atunci se ajunge la cristalizarea unei personalităţi refractare sau revoltate, care va intra frecvent în situaţii de conflict cu cei din jur. Perioada cu frecvenţa maximă de izbucnire a conduitelor dezadaptate este pubertatea (10/11-14/15 ani), stadiu psihologic contradictoriu, în care coexistă trăsături psihologice specifice copilăriei (atitudini puerile), cu cele caracteristice adolescenţei (capacităţi sporite de abstractizare şi anticipare). Criza de originalitate, proprie acestei perioade, se explică prin situaţia ambiguă a puberului în societate: nici copil, nici adult; el nu are un statut precis şi rămâne nesigur în ceea ce priveşte rolul său: dacă încearcă să-şi afirme într-un mod mai ferm independenţa, atunci va întâmpina rezistenţa adulţilor (un fapt similar petrecându-se şi în împrejurarea în care el refuză să-şi asume o serie de responsabilităţi). Atâta timp cât stările de criză nu duc la blocaje, la stagnarea dezvoltării copilului, nu sunt motive majore de îngrijorare din partea adulţilor. În schimb, cronicizarea stării de criză, prelungirea excesivă sau chiar rămânerea într-o perpetuă stare de inadaptare a copilului, impun măsuri de atenuare sau schimbare a acestui egocentrism individual al puberului, determinat de criza de dezvoltare.

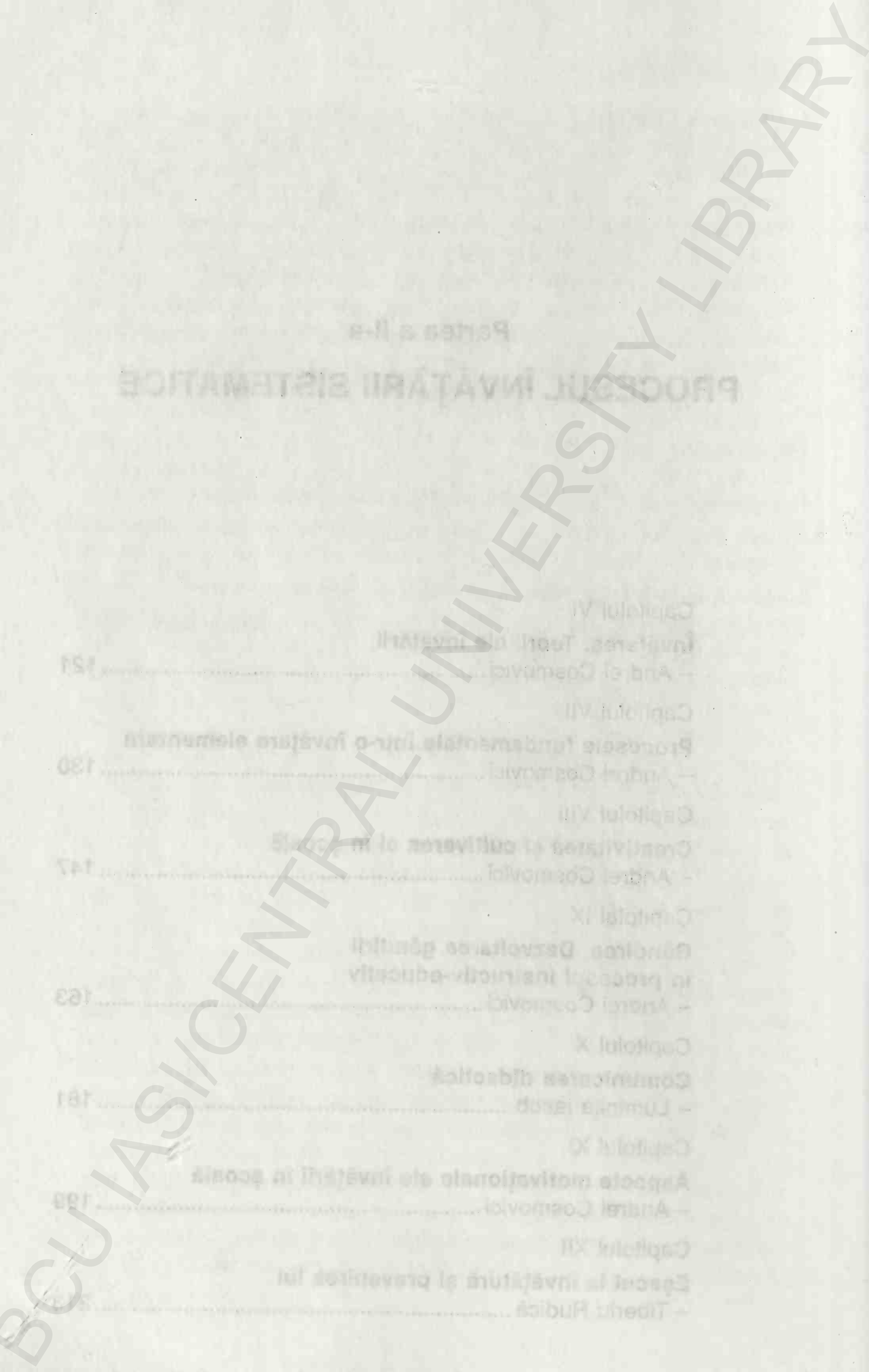
- Se ştie că o principală cale de prevenire a riscurilor de eşec adaptativ este alegerea unor sarcini sau profesiuni în acord cu interesele şi aptitudinile proprii reale. Dar, pentru a-l ajuta pe elev să facă alegeri sau opţiuni adecvate, trebuie să se intensifice în şcoli activităţile de elaborare a unor metode şi procedee diagnostice şi formative, prin care elevul îşi va dezvolta atât capacităţi de autocunoaştere şi autoevaluare obiective, cât şi abilităţi de învăţare şi de prelucrare creativă a informaţiilor acumulate. La realizarea tuturor acestor capacităţi contribuie astăzi şi psihologul şcolar, pentru formarea căruia s-au creat în ţară, după Revoluţia din decembrie 1989, facultăţi sau secţii de psihologie în cadrul universităţilor.

ÎNTREBĂRI:

1. Interacţiunea dintre cauzele externe şi cele interne ale inadaptării.
2. Care dintre factorii externi au o influenţă mai precoce şi mai puternică asupra apariţiei devierilor comportamentale?
3. Influenţa negativă pe care o pot avea unele atitudini ale profesorilor.
4. Ce se poate face pentru a preîntâmpina şi combate fenomenele de dezadaptare?

Partea a II-a

PROCESUL ÎNVĂȚĂRII SISTEMATICE



Capitolul VI
Învăţarea. Teorii ale învăţării

Andrei Cosmovici

1. Definiţii ale învăţării

Găsim variate definiţii ale învăţării. După F. Dors şi P. Mercier, „învăţarea constă în a dobândi sau a modifica o reprezentare a mediului" (p. 2). Această caracterizare, deşi indică aspectul esenţial, elimină latura afectiv-motivaţională a vieţii psihice, a cărei pondere nu este totuşi neglijabilă. De aceea, mai adecvată ni se pare definiţia lui A.N. Leontiev, după care învăţarea constituie *„procesul dobândirii experienţei individuale de comportare"*. Prin urmare, datorită învăţării nu se acumulează doar informaţii, ci se formează gândirea, sentimentele şi voinţa – întreaga personalitate. În procesul învăţării este antrenat întreg psihicul.

Se disting două forme ale învăţării: *învăţarea spontană*, neorganizată, care are loc în familie, în grupurile de joacă, în timpul exercitării profesiunii etc. Ea mai este denumită şi *învăţare socială*. Cealaltă formă este *învăţarea sistematică,* realizată în şcoli ori în cadrul diferitelor stagii de instruire, de calificare. Aceasta, fiind o formă de activitate instructiv-educativă planificată, organizată pe baza unei experienţe acumulate timp de multe secole şi analizate de filosofi şi pedagogi străluciţi, este mai eficientă, dă un randament mai mare. Totuşi, efectele ei se resimt îndeosebi în planul dezvoltării intelectuale, al însuşirii cunoştinţelor, al formării capacităţilor intelectuale, şi mai puţin pe planul motivaţiei, valorilor, al sentimentelor. Pe de o parte fiindcă ştiinţa educaţiei a progresat mai puţin în această privinţă, pe de alta pentru că ele se formează mai lent şi depind mult de influenţele exercitate în primii ani de viaţă. Apoi, în şcoală omul îşi petrece o mică parte din viaţa sa. De aceea, latura afectivă se dezvoltă mai mult în cadrul învăţării sociale.

În ce priveşte învăţarea realizată în cadrul şcolii, se pot distinge două tipuri de învăţare:

a. *o învăţare senzorio-motorie*, constând în formarea de priceperi şi deprinderi motorii (învăţarea scrisului, a desenului tehnic, a mânuirii unor aparate sau unelte, învăţarea practicării unor sporturi), acte în care esenţial este răspunsul prin mişcările adecvate la anumiţi stimuli;

b. *învăţarea verbală*, cuprinzând însuşirea de cunoştinţe şi formarea de capacităţi, priceperi intelectuale (memorarea unor formule, legi şi date, dobândirea posibilităţii de interpretare a unor texte, de soluţionare a unor probleme ş.a.).

Între aceste două tipuri de învăţare există o strânsă legătură : instructajul verbal e foarte important în dobândirea unei priceperi motorii complexe (Radu, I., pp. 49-51), după cum în memorare ne ajutăm de scris, de scheme. De altfel, vom vedea că între procesele cognitive şi mişcare, acţiunea reală, există o indisolubilă legătură.

Fiind un proces de mare complexitate, oamenii de ştiinţă s-au gândit să studieze învăţarea mai întâi în cazul animalelor superioare. Posibilităţile de experimentare sunt mai vaste, şi se presupunea că fenomenul este, oricum, mai simplu. Degajând câteva legi esenţiale, ele ar putea înlesni descifrarea învăţării specific umane. Au apărut variate moduri de abordare, diferite teorii.

2. Teorii asociaţioniste

a. Printre primele cercetări găsim experienţele lui I.P. Pavlov, fiziolog, care, ocupându-se de problemele digestiei, a descoperit reflexele condiţionate : „legături temporare între nenumăraţi stimuli din ambianţa animalului, recepţionaţi de receptorii lui, şi anumite activităţi ale organismului". Aceste legături se formează, spunea el, între un centru senzorial şi un centru motor astfel încât, de pildă, un câine poate ajunge să saliveze la apariţia unei lumini, dacă ea a fost însoţită de mai multe ori de hrănirea animalului cu pesmet. Coincidenţa între doi stimuli (cel vizual şi hrana) a fost denumită întărire, ea fiind principala condiţie a formării unui reflex condiţionat.

Prin urmare, Pavlov a căutat să explice o anume formă de învăţare, aceea care constă într-o *substituire de stimuli*, adică reacţia la un alt stimul decât cel obişnuit : salivarea la o lumină sau la sunet, în loc de gustul pesmetului. Această substituire este importantă, fiindcă un excitant, indiferent la început, poate dobândi o semnificaţie vitală pentru animal, devenind *un semnal* de hrană, apă sau de primejdie. De exemplu, un căprior care bea apă dintr-un izvor de munte ajunge să descopere o nouă sursă de apă după zgomotul pe care-l face clipocitul unui pârâu printre pietrele muntelui. La fel, puiul de vulpe descoperă uşor prada după cotcodăcitul găinilor.

Învăţarea de semnale este importantă şi pentru om : lumina roşie ne avertizează de un pericol. Apoi, în învăţarea unei limbi, ce altceva intervine dacă nu înlocuirea cuvântului din limba maternă cu unul străin (în loc de „scaun" – „chaise") ? Este o substituire de semnale sonore. Numai că învăţarea la om nu se poate baza pe „întărire" – nu putem da elevilor câte o prăjitură după fiecare nouă informaţie... s-ar îmbuiba repede ! Nici bătaia cu linia nu s-a dovedit un mijloc temeinic de consolidare a cunoştinţelor.

Pavlov a sesizat şi el cazuri în care învăţarea se produce în condiţii mai apropiate de cele caracteristice şcolii. Mai întâi a observat formarea de reflexe condiţionate pe baza imitaţiei : în laborator se aduc doi câini, dar numai unul este hrănit, în timp ce se produce un sunet puternic. Celălalt priveşte ce se întâmplă. Şi totuşi, deşi n-a primit nici o fărâmă de hrană, şi lui i se formează un reflex condiţionat salivar.

Imitaţia este într-adevăr foarte importantă, în special în cazul copiilor. Vorbirea, mersul, învăţarea mânuirii obiectelor casnice, toate se învaţă imitând părinţii, adulţii. Imitaţia rămâne importantă pe toate treptele învăţământului, în cazul învăţării senzorio-motorii şi nu numai. Pe drept cuvânt, pedagogia subliniază rolul fundamental al exemplului profesorilor – în toate privinţele.

În al doilea rând, fiziologul rus citează cazuri când se formează legături temporare, deşi ambii excitanţi ce intervin sunt indiferenţi (n-au nici o importanţă pentru organism). Iată un astfel de experiment. Câinele stă liniştit pe podeaua laboratorului, când deodată se produce o lumină în dreapta sa. Animalul îşi întoarce capul în acea direcţie, priveşte atent, dar nimic nu se întâmplă. Apoi, o sonerie sună puternic în stânga lui. El se întoarce spre stânga, dar iar nu urmează nimic altceva. Repetând această succesiune de stimuli (dar lăsând pauze destul de mari între experienţe) se constată cum după ce apare lumina câinele întoarce capul spre dreapta şi apoi spre stânga, chiar dacă nu survine soneria. Deci s-a format o legătură temporară între centrii vizuali şi cei auditivi. Fenomenul survine, după Pavlov, datorită reflexului înnăscut de orientare (care constă tocmai în întoarcerea capului şi examinarea atentă a sursei unui stimul nou). Aşa-numitul reflex de orientare nu este altceva decât curiozitatea, trezirea interesului pentru un eveniment.

Curiozitatea joacă într-adevăr un rol important în învăţare. Putem lărgi puţin interpretarea, observând că ea apare atunci când se trezeşte un interes, încât un elev devine atent şi când cunoaşte importanţa înţelegerii unui fenomen pentru a putea fi notat pozitiv de profesor şi a-şi menţine bursa. Interesul direct sau indirect este o pârghie principală în efortul de asimilare a cunoştinţelor, chestiune asupra căreia vom reveni.

Aşadar, deşi I.P. Pavlov a întreprins studii asupra câinilor, el a făcut constatări care confirmă reguli bine cunoscute de pedagogie. Dar explicaţia sa a rămas la un nivel elementar, fiindcă, deşi în învăţare se formează legături între centrii nervoşi, numărul şi complexitatea lor e mult mai mare decât ceea ce a postulat marele fiziolog, la începutul secolului nostru.

b. În acelaşi timp cu I.P. Pavlov, în Statele Unite, E. Thorndike a început şi el cercetări experimentale asupra animalelor. Cei doi savanţi n-au ştiut nimic unul de altul mai mulţi ani, deoarece unul publica în reviste de filosofie ori de psihologie, pe când celălalt îşi comunica rezultatele la congrese şi în reviste de fiziologie. E. Thorndike a utilizat mai întâi „cuştile-problemă" : într-o asemenea cuşcă era închisă o pisică, iar în apropiere se afla şi o bucată

de peşte. Pisica se zbătea, izbea pereţii până când, atingând o anume pârghie se deschidea o portiţă şi putea fugi afară şi consuma hrana. Ulterior, cercetătorul american s-a folosit de labirinte: cutii mari de lemn aşezate pe podea şi în care o serie de şipci formau culoare care unele se închideau, altele duceau mai departe, până la mijlocul cutiei, unde se afla brânza al cărei miros atrăgea pe şoareci. Cum galeriile nu erau acoperite, psihologul putea urmări traseul urmat de animale.

E. Thorndike a stabilit că învăţarea implică o succesiune de încercări şi erori. Tentativele încununate de succes sunt reţinute, cele ce duc la eşec sunt inhibate. Aceasta a constituit legea principală pe care el a formulat-o: „legea efectului". Faptul de a fi studiat animalele relativ libere să se deplaseze a avut drept urmare evidenţierea unui alt tip de învăţare, aceea în care survine substituirea de reacţii. Aceasta este evidentă în următoarea experienţă (efectuată de unul din elevii lui Thorndike): şoarecele învaţă un labirint destul de simplu, dar pe traseu există o plăcuţă metalică. După ce animalul s-a familiarizat cu labirintul, plăcuţa este pusă sub tensiune electrică. Când a atins-o, şoarecele s-a curentat şi a sărit imediat înapoi. După mai multe tentative şi ezitări, deodată şoarecele sare peste plăcuţă şi se duce la hrană. Ulterior, el n-a mai atins placa, ci sărea totdeauna peste ea. Deci actul reflex de apărare a fost înlocuit cu săritura peste obstacol. Acest gen de învăţare este prezent la om ori de câte ori învaţă noi mişcări: înotul, dansul, patinajul etc.

Învăţarea ar avea la bază, considera Thorndike, formarea de conexiuni în creier, intitulându-şi doctrina „conexionism". Este deci o vădită asemănare între doctrinele celor doi savanţi. Ea se explică prin faptul că amândoi au cunoscut în liceu, la filosofie, teoria asociaţionistă susţinută de filosofii empirişti (atunci H. Spencer în Anglia şi H. Taine în Franţa). Aceştia explicau dezvoltarea psihică prin asociaţii (legături stabilite între imagini, între idei). Primii teoreticieni ai învăţării n-au făcut decât să caute o demonstraţie experimentală a acestui fenomen.

E. Thorndike a fost însă criticat destul de vehement de J. Watson, acesta reproşându-i utilizarea de termeni subiectivi („succes", „plăcut-neplăcut"), cât şi graba de a aplica în învăţământ constatările făcute pe şoareci. Watson a cerut să practicăm o psihologie strict obiectivă, observând numai stimulii, situaţiile şi răspunsurile (comportamentul). Psihologia sa a căpătat numele de *„behaviorism"* de la „behavior" (comportament). El a preferat doctrina lui Pavlov, întrucât acesta menţiona numai coincidenţa a doi stimuli şi nu folosea termeni subiectivi. Ca urmare, el a căutat să explice învăţarea prin succesiune de reflexe condiţionate, fiind însă contrazis de multe experienţe. De altfel nu se putea renunţa la explicaţii privind aspectul intern al vieţii psihice, singurul care justifică de ce, la exact aceeaşi situaţie, unele persoane răspund într-un fel, alţii în cu totul alt fel (de exemplu, un gol la un meci de fotbal e apreciat de unii cu entuziasm, iar de alţii prin disperare).

c. Explicaţia asociaţionistă a învăţării, cu toate noile precizări experimentale, a dăunat mentalităţii pedagogice. Într-adevăr, ea pune accentul pe aspectul mecanic al învăţării, pe virtuţile repetiţiei, proslăvite în Evul Mediu, dar stânjenind interpretările care au subliniat şi subliniază necesitatea cultivării gândirii independente şi a creativităţii elevilor.

Treptat, o serie de cercetări exacte au scos în lumină multiple faţete ale învăţării. E. Tolman, printr-un ingenios experiment, a dovedit formarea în psihismul şoarecelui a unui plan, o schemă a labirintului parcurs de multe ori. B. Skinner a evidenţiat existenţa unor reflexe condiţionate mai complexe – reflexele instrumentale (condiţionarea operantă). El a utilizat o cuşcă asemănătoare cu cele folosite de E. Thorndike. În ea era plasat un porumbel care, flămând, ciocănea în pereţii închisorii sale. Când, întâmplător, lovea într-un punct alb (aflat pe un fond închis) se introducea în cuşcă, automat, un sertăraş în care se aflau câteva seminţe agreate de pasăre. Treptat, pasărea descoperea din ce în ce mai repede reperul declanşator. Dacă sertăraşul conţinea prea puţine boabe, porumbelul îl lovea din nou până se sătura, adică se autoservea. Noutatea acestui comportament este că se evidenţia activismul animalului. Acesta nu va aştepta să se producă un semnal, ca în cazul reflexului condiţionat clasic, ci acţionează în mod adecvat. Se reproduce acum comportamentul real al animalelor: tigrul nu aşteaptă să-i apară antilopa sub nas, ci pleacă la vânătoare, păşeşte contra vântului etc.

Progrese s-au obţinut şi în Rusia. Un fiziolog a secţionat în creierul unui câine doi nervi motori care aveau funcţii diferite: unul comanda mişcările unui picior, celălalt, ajungând în faringe, declanşa tusea. Sudând invers cei doi nervi („anastomoză încrucişată”), câinele înţepat în picior începea să tuşească, şi invers! Surpriza a fost că animalul abandona reacţiile greşite, încerca altele, până când se restabileau reacţiile adecvate iniţiale. P.K. Anohin a dovedit astfel existenţa unui organ în sistemul nervos central care înregistrează dacă răspunsurile la excitanţi sunt sau nu adecvate. Dacă nu sunt, el nu le acceptă şi comandă alte încercări. Organul acesta cu funcţii de control şi reglare l-a denumit *„acceptorul acţiunii”*. Sintetizând şi alte cercetări, fiziologul rus a schiţat o schemă mult mai complicată privind reflexul condiţionat. Se are în vedere că excitanţii nu stimulează un singur centru senzorial, întrucât organismul ţine cont de întreaga ambianţă. E vorba deci de o „sinteză aferentă”. Apoi animalul înlocuieşte o reacţie cu o alta, deci e vorba nu de un singur centru motor, ci de o „sinteză motorie”. Deci, învăţarea, chiar într-o formă simplă, antrenează întreaga viaţă psihică: procesele de cunoaştere (sinteza aferentă), afectivitatea (acceptorul acţiunii), priceperile motorii, voinţa (sinteza motorie). Se infirmă acum simplismul primelor explicaţii de inspiraţie asociaţionistă.

3. Teoria psihogenezei operaţiilor intelectuale[1]

Este o teorie pe care o datorăm remarcabilului psiholog elveţian Jean Piaget. Acesta nu s-a ocupat propriu-zis de învăţare în ansamblu, ci a descris, pe baza unor îndelungi serii de investigaţii efectuate asupra intelectului copiilor de diverse vârste, modul în care se formează (trecând prin mai multe faze) gândirea abstractă. În esenţă, s-a dovedit că acţiunile mintale, operaţiile mentale iau naştere prin interiorizarea acţiunilor reale. Prin aceasta, psihologul (care a fost şi profesor de filosofie) a vrut să infirme poziţia lui Immanuel Kant privind „caracterul a priori" al categoriilor, principiilor raţiunii. De aceea, Piaget şi-a intitulat opera „epistemologie genetică". Vom mai da detalii când vom discuta procesul de gândire. Lucrările sale au avut o mare influenţă asupra psihologiei contemporane, influenţând şi studiile asupra învăţământului.

4. Teoria genetic-cognitivă a lui J. Bruner

Unul dintre cei mai importanţi psihologi şi pedagogi care au degajat consecinţele pedagogice ale concluziilor piagetiene este Jerome S. Bruner. Acesta a făcut întemeiate observaţii critice referitoare la opera psihologului elveţian, subliniind că acesta a realizat mai mult o descriere logică decât psihologică a dezvoltării intelectuale: „această descriere formală nu constituie în nici un caz o explicaţie sau o descriere psihologică a proceselor de dezvoltare" (p. 18). Dar, adăugă el, „claritatea descrierii ajută însă la punerea problemei de către oricine s-ar ocupa de explicaţia psihologică" (*ibidem*).

Folosind observaţiile marelui psiholog şi combinându-le cu propriile experienţe, Bruner prezintă posibilitatea cunoaşterii lumii în trei moduri, aflate în relaţie reciprocă. În ordinea complexităţii lor, putem distinge:

a. *Modalitatea activă* realizată prin acţiune, prin manipulare liberă, prin exersare (indispensabile în formarea priceperilor şi deprinderilor, dar şi în achiziţionarea primelor cunoştinţe). Ea caracterizează cunoaşterea din primii ani ai vieţii.

b. *Modalitatea iconică* bazată pe imagini, mai ales vizuale, fără manipulare efectivă (punctul maxim al dezvoltării acestui mod de cunoaştere s-ar afla între 5 şi 7 ani).

c. *Modalitatea simbolică*, atunci când simbolurile (cuvintele sau alte semne convenţionale) înlocuiesc imaginile (Bruner, J., pp. 40 şi 59). Simbolurile

---

1. Denumirile privind diferitele teorii asupra învăţării sunt cele atribuite de I. Neacşu în cartea sa *Instruire şi învăţare*, p. 30 şi urm.

permit o mare comprimare a realităţii (cuvântul „un milion” concretizează un număr imens de indivizi) şi distingerea aspectelor esenţiale, lucru hotărâtor în rezolvarea problemelor existenţei.

Datorită acestor distincţii, teoria lui J. Bruner poate fi considerată o teorie *„genetic-cognitivă şi structurală”.*

Pentru a scoate în evidenţă avantajele, dar şi pericolul învăţării în şcoală, psihologul american observă cum la maimuţe învăţarea se realizează în cadrul jocurilor dintre tineri, fără amestecul animalelor mature. La populaţii umane primitive, în afara jocului copiilor, se observă o permanentă interacţiune între adulţi şi cei mici : copiii stau împreună cu adulţii, dansează împreună, participă la mici vânători, cântă, ascultă poveşti, participă la unele ritualuri. Nu există însă o activitate „de predare” desprinsă de viaţa obişnuită.

În societăţile civilizate apare şcoala şi predarea bazată în mod fundamental pe vorbire. Faptul de a scoate învăţarea „din contextul acţiunii imediate” şi a o transforma într-un act independent facilitează sarcina de a distinge esenţialul de neesenţial şi a elabora idei complexe (Bruner, J., pp. 172-175). Dar acest mare avantaj conţine şi riscul ruperii de realitate, al formalismului. De aceea, Bruner accentuează : „Nu predăm o materie oarecare pentru a produce mici «biblioteci vii» în acea materie, ci pentru a-l face pe elev să gândească el însuşi (...). Să ia parte la procesul de creare a cunoştinţelor” (p. 89). „Nimic nu e mai esenţial într-o disciplină decât modul de gândire pe care-l presupune” (p. 177). În acest scop psihologul american va susţine importanţa activizării elevului, „a problematizării”, a participării sale efective la formularea de probleme şi la soluţionarea lor. Strânsa legătură între acţiune şi gândire demonstrată de J. Piaget a stimulat noile tentative ale pedagogiei de a activa cât mai mult spiritul tinerii generaţii.

5. Tipuri de învăţare

În cartea sa *Condiţiile învăţării* psihologul american R. Gagné face o expunere mai analitică asupra învăţării, distingând 8 tipuri de învăţare de complexitate crescândă, în aşa fel încât o învăţare mai complexă presupune realizarea prealabilă a celorlalte moduri de învăţare mai simple. De aceea, punctul său de vedere poate fi intitulat *teorie a învăţării cumulativ-ierarhice*. Iată care sunt cele 8 niveluri :

a. *învăţarea de semnale* (conform teoriei lui I.P. Pavlov) – cazul sugarului care începe să-şi recunoască mama după imaginea ei vizuală şi nu doar după voce ;
b. *învăţarea stimul-răspuns* (conform cu cercetările lui E. Thorndike) – când sugarul învaţă să-şi ţină singur biberonul ; la un anume stimul, poate înlocui o mişcare cu alta ;

c. *înlănţuirea de mişcări* – când învăţăm o serie de mişcări (mersul pe bicicletă, înotul, scrisul) – fiecare mişcare declanşează pe cea următoare;
d. *asociaţiile verbale* foarte complexe sunt cele implicate în vorbire (aici intervine şi un proces de codificare);
e. *învăţarea prin discriminare* – atunci când facem distincţii fine (deosebirea dintre o insectă şi un păianjen);
f. *învăţarea conceptelor concrete* pentru a utiliza cuvintele, aplicându-le exact în cazurile adecvate;
g. *învăţarea regulilor*, a legilor, a formulelor matematice şi a noţiunilor abstracte;
h. *rezolvarea de probleme* constituie tipul de învăţare cel mai complicat; trebuie să combinăm regulile cunoscute pentru a soluţiona situaţii, probleme noi; uneori se impune imaginarea unor noi regularităţi.

Această ierarhie poate fi criticată. De pildă, I.P. Pavlov a stabilit posibilităţi de discriminare fină în cazul câinilor, deşi ei nu învăţau decât un nou semnal. Importantă este delimitarea învăţării de care sunt capabile animalele: primele trei niveluri. Apoi, după psihologul american, în cadrul predării, atunci când întâmpinăm dificultăţi specifice unui anume nivel trebuie să ne asigurăm de însuşirea cunoştinţelor, priceperilor caracteristice treptelor anterioare. Când un elev nu progresează în înţelegerea unei teoreme, înseamnă că unele noţiuni n-au fost bine clarificate.

Din teoria lui Gagné decurge necesitatea unei analize minuţioase a conceptelor şi operaţiilor implicate în înţelegerea unei teme, cât şi preocuparea de a dezvolta capacitatea elevilor de rezolvare a unor variate probleme – treapta superioară a învăţării.

6. Specificul învăţării umane

Punând copiii şi adulţii în situaţii similare cu cele în care se află în labirint, cât şi în faţa unei probleme cotidiene, se constată că omul repetă mult mai puţin erorile, apoi că alta este orientarea sa principală în faţa unei probleme: el nu se străduieşte prea mult să găsească singur soluţia, ci caută să utilizeze unelte şi procedee cunoscute deja ca adecvate situaţiei respective. De exemplu, un copil de 12 ani, vrând să-şi construiască o colibă, nu face încercări numeroase, el încearcă să folosească mijloacele disponibile în atelierul tatălui său: cuie şi ciocan pentru a fixa bârnele principale, ori o frânghie groasă. Aşadar, copilul învaţă să folosească uneltele, procedeele, cunoştinţele acumulate de omenire în sutele de secole ale existenţei sale. Dar însuşirea culturii contemporane nu se poate face fără un important progres intelectual, fără formarea unui bogat şi variat repertoriu de capacităţi

caracteristic gândirii abstracte umane de astăzi. Încât, deşi învăţarea implică întreaga dezvoltare a personalităţii, partea ei esenţială constă în însuşirea de cunoştinţe, priceperi, cât şi în formarea de variate capacităţi intelectuale.

De fapt, în procesul învăţării se pot distinge două etape : în prima se urmăreşte rezolvarea unei probleme – acum rolul principal îl are gândirea, organizând percepţia, memoria şi imaginaţia – iar în a doua se realizează fixarea, consolidarea soluţiei, şi pe primul loc se situează memorarea inteligentă. Tot timpul însă e necesară energia, perseverenţa, dependente de motivaţie şi voinţă. În concluzie, studiul procesului de învăţare presupune o analiză detaliată a multiplelor fenomene psihice implicate în structura sa de mare complexitate.

ÎNTREBĂRI :

1. Ce asemănări şi ce deosebiri există între teoria lui I.P. Pavlov şi cea a lui E. Thorndike?
2. Ce observaţii şi ce experienţe infirmă simplismul teoriilor asociaţioniste?
3. Ce aspecte comune se pot distinge în felul de a concepe învăţarea al lui J. Bruner şi cel al lui R. Gagné?
4. Care sunt deosebirile între învăţarea observată la mamifere şi cea specific umană?

Capitolul VII

Procese fundamentale într-o învăţare elementară

Andrei Cosmovici

În orice act de învăţare intervine de fapt întreg psihismul, dar dacă în anumite momente domină un proces, într-o altă fază intervine mai evident altul. Astfel, în vederea studiului, putem descrie separat funcţiile de bază ale procesului cognitiv. Într-un act de cunoaştere elementară se distinge îndeosebi rolul atenţiei, percepţiei şi memoriei. Aprofundarea cunoaşterii aduce în prim plan imaginaţia şi gândirea. Desigur, în învăţământ, intervine tot timpul atât comunicarea dintre profesor şi elevi, cât şi motivaţia ca motor al activităţii psihice.

Vom începe cu primele trei procese, condiţii evidente ale oricărei cunoaşteri.

1. Atenţia

A. Nu poate exista un act de cunoaştere eficientă şi cu atât mai mult unul organizat în cadrul unei lecţii fără o focalizare a conştiinţei elevului, fără câştigarea atenţiei sale. *Atenţia constă în orientarea şi concentrarea activităţii psihice cognitive asupra unui obiect sau fenomen* (termenul „obiect" fiind luat în sensul cel mai larg al cuvântului). Atenţia realizează o optimizare a cunoaşterii: ea selectează o anume porţiune din câmpul perceptiv, *intensificând impresia*, asigurându-i şi mai multă *claritate*. Atenţia concentrată implică şi *rapiditatea* sesizării unui eveniment aşteptat: într-o aglomeraţie observ mult mai repede sosirea unui prieten dacă urmăresc intenţionat direcţia de unde mă aştept să survină. Acest fenomen psihic este puternic influenţat de motivaţie, de stările afective, fiind însoţit de caracteristici bine cunoscute ale posturii şi mimicii (dacă „privesc" înspre un eveniment îndepărtat, de exemplu, ridic capul, sprâncenele, apar cute pe frunte, ochii sunt larg deschişi, iar când caut în memorie o denumire se manifestă expresii contrarii).

Se pot descrie trei forme de atenţie. Una *involuntară*, când orientarea se face de la sine, fără un efort din partea noastră, o atenţie *voluntară,* care presupune încordarea voinţei şi o alta *postvoluntară*, atunci când o activitate

care a necesitat efort devine plăcută şi ne atrage în mod spontan (copilul, obligat să facă exerciţii la un instrument muzical, are nevoie de voinţă la început, dar, progresând, muzica îl atrage şi nu va mai cere efort voluntar).

B. Fenomenul atenţiei se distinge prin anume însuşiri, *calităţi ale atenţiei* care se manifestă în mod diferit de la o persoană la alta, importante pentru exercitarea anumitor profesiuni, putând fi considerate adevărate aptitudini.

a. *Capacitatea de concentrare*, intensitatea atenţiei. Se poate măsura prin rezistenţa la excitanţi perturbatorii, în special la zgomot. Zgomotul din ambianţă poate stânjeni foarte mult, atunci când trebuie să distingi un aspect mai puţin evident. Totuşi, dacă o activitate este monotonă ori dacă suntem obosiţi un zgomot slab sau o muzică discretă poate favoriza munca. În această privinţă un rol semnificativ îl joacă şi deprinderile.

b. *Stabilitatea atenţiei*, durata concentrării depind de particularităţile persoanei şi de natura obiectului sau a activităţii. Un obiect cu structură simplă şi nemişcat ne reţine foarte puţin atenţia. Pe când un altul complex şi în mişcare poate fi observat multă vreme, fără întreruperi.

c. *Volumul atenţiei* este limitat. G. Miller a demonstrat că numărul unităţilor ce poate fi sesizat dintr-o dată este de 72. Dar „o unitate" poate fi formată din 3-4-5 litere sau cifre.

d. *Distribuţia* este o proprietate mult discutată. Ea constă în capacitatea de a sesiza simultan înţelesul mai multor surse de informaţii. De fapt, e imposibil să urmăreşti în detaliu două mesaje complicate, emise concomitent. De asemenea, nu putem supraveghea desfăşurarea a două acţiuni complexe pe care le executăm simultan. Şi totuşi, analizând numeroasele solicitări la care este suous un pilot de avion (urmăreşte linia orizontului, cadranele, ascultă informaţiile din căşti, acţionează manşa şi palonierul) constatăm că distribuţia e posibilă. În adevăr, ea se poate realiza când mişcările sunt puternic automatizate şi informaţiile foarte familiare.

C. Din punctul de vedere al organizării şi desfăşurării procesului didactic sunt importante condiţiile care favorizează concentrarea involuntară a atenţiei. Mai întâi există *condiţii externe*.

a. *Noutatea* obiectelor, fenomenelor, situaţiilor ne atrage cu uşurinţă atenţia. De aceea nu are rost să prezentăm elevilor planşe sau mulaje înfăţişând plante, animale sau obiecte bine cunoscute. Numai atunci când avem certitudinea unui aspect important, dar de obicei nesesizat, are rost să expunem ceva familiar copiilor.

b. *Intensitatea stimulilor*, o lumină, un sunet puternic trezesc atenţia; obiectele mari sunt observate mai repede decât cele mici, culorile vii – mai mult decât cele pale. Dar contrastul are un rol important (într-o clasă în care e linişte deplină, bâzâitul unei albine este auzit cu claritate). Înseamnă că planşele trebuie să fie mai viu colorate şi în culori contrastante, iar

animalele sau plantele mici trebuie prezentate mărite mult. În acest din urmă caz să nu omitem a indica mărimea reală pentru ca şcolarii să nu rămână cu o idee eronată asupra dimensiunii lor.

c. *Mişcarea, schimbarea, variaţia* atrag cu uşurinţă atenţia. De aceea filmul e mai util decât prezentarea unor planşe sau fotografii.

d. Pe lângă factorii externi intervin şi *factorii interni* contribuind la suscitarea atenţiei, cel mai important fiind *interesul*. Ceea ce ne interesează, ne atrage cu uşurinţă atenţia. Interesul este subordonat motivaţiei, trebuinţelor, sentimentelor noastre. Dacă ne e foame, ne sar în ochi vitrinele tuturor cofetăriilor. Când dorim să cumpărăm o carte nou apărută, vedem de departe orice stand cu cărţi. Dacă interesul se află în concurenţă cu unul din factorii obiectivi, el se dovedeşte mai puternic. Un colecţionar pasionat de timbre se va îndrepta, într-o expoziţie, spre o vitrină cu noutăţi din acest domeniu, neglijând un imens televizor alăturat. Cultivarea intereselor elevilor este una din sarcinile principale ale şcolii, ele influenţând profund şi multilateral viaţa psihică.

Condiţiile atenţiei, menţionate mai sus, duc la imperative elementare de ordin metodic ; alte aspecte importante decurg din studiul procesului percepţiei.

2. Percepţia

Percepţia este cunoaşterea obiectelor şi fenomenelor în integritatea lor şi în momentul când ele acţionează asupra organelor senzoriale. Deşi oamenii socotesc percepţia ca un proces simplu, în realitate ea constituie un fenomen complex. De exemplu, iată, în marginea unei poieni zărim un stejar falnic. Aceasta înseamnă mai întâi recunoaşterea respectivului copac, deosebindu-l de un plop sau de un tei. Apoi, deşi imaginea pe retină este răsturnată, eu îl văd aşa cum e : având coroana în sus şi rădăcina jos. În acelaşi timp, cu toate că imaginea se produce în ochii mei, deci în interiorul meu, eu văd copacul în afară şi la o distanţă de cca 50 de metri. În fine, am certitudinea realităţii arborelui (nu este doar o imagine din vis).

Fără a încerca să explicăm toate aceste aspecte, vom arăta cum în actul de percepţie intervin o serie de procese psihice complexe. Mai întâi, percepţia e constituită din *numeroase senzaţii*. De pildă, stejarul ne provoacă senzaţii de culoare, senzaţii olfactive (mirosul taninat), iar dacă îi atingem scoarţa şi senzaţii tactile.

Dar percepţia nu e doar o sumă de senzaţii. Intervin şi *imagini*, urme ale percepţiilor anterioare. Reprezentările fac percepţia mai bogată, mai vie. Când sosim cu trenul într-un orăşel necunoscut, piaţa din faţa gării ne apare destul de confuză... văd nişte clădiri, nişte străzi fără vreo semnificaţie. Dar

dacă stăm acolo mai mult timp, în aceeaşi piaţă vedem multe lucruri: în colţ e o cofetărie, în dreapta e farmacia, lângă ea coteşte o stradă care duce la pădure etc. etc.

Faptul de a recunoaşte un obiect, o persoană presupune şi *intervenţia gândirii*. Numai având noţiunea de stejar pot recunoaşte acest copac. Identificarea presupune o comparaţie, observarea de detalii, de pildă frunzele lobate (intervine analiza) şi stabilirea de legături cu imaginile altor stejari (sinteza).

Apoi, în percepţie sunt implicate o serie de atitudini. Mai întâi intervine o *atitudine motorie*, poziţia noastră, postura adoptată când percepem ceva. Apare însă şi o *stare de pregătire intelectuală* (englezii îi spun „set") care asigură o selecţie în ceea ce percepem. Un experiment simplu dovedeşte că dacă prezentăm la tahistoscop (aparat care expune imagini un timp scurt) planşe cu variate figuri geometrice, în diferite culori, când cerem subiecţilor să observe figurile ei vor reţine multe forme, dar foarte puţine nuanţe colorate. Invers, solicitându-i să remarce culorile – formele vor rămâne oarecum ignorate. Deci orientarea, atitudinea intelectuală au o mare însemnătate în percepţie, putând duce şi la erori: prezentăm subiecţilor de multe ori (un timp scurt) un cerc de 20 cm urmat de altul de 10 cm. În momentul când schimbăm cercurile, înfăţişând succesiv două cercuri egale (de 15 cm), subiecţii vor susţine că al doilea cerc este mai mic.

În fine, în percepţie intervine şi *atitudinea noastră afectivă*, motivaţia, interesele. Atitudinea afectivă este „o predispoziţie de a reacţiona pozitiv sau negativ faţă de o situaţie, o persoană ori faţă de o simplă afirmaţie". Observăm cu uşurinţă ceea ce ne convine. Mult mai greu remarcăm ceva care ne displace. J. Bruner a dat unor copii americani o diafragmă şi le-a cerut să arate, cu ajutorul ei, care e mărimea diferitelor monede metalice curente. Mai ales cei săraci au indicat mereu mărimi mai mari decât cele reale – în cazul banilor cu valoare mare.

Fiecare observă mai bine ceea ce îl interesează. Iată, presupuneţi că, într-o excursie organizată, autocarul se opreşte în vârful unui deal şi călătorii sunt invitaţi să privească peisajul. Un pictor va percepe coloritul splendid al pădurii din apropiere. Un botanist poate fi frapat de existenţa unei specii de arbore care n-ar trebui să fie prezentă la această altitudine, pe când un inginer silvic se va indigna că pădurea nu e bine păzită, fiind evidente multe tăieri clandestine de copaci.

S-a putut deci constata multiplicitatea factorilor intervenind într-o percepţie. Unii dintre ei trebuie neapărat luaţi în consideraţie când vom prezenta elevilor materiale intuitive (desen, planşe, aparate, mulaje sau imagini filmate).

a. Două deficienţe principale se manifestă în percepţia copiilor, cu atât mai accentuate cu cât elevii sunt mai mici. Mai întâi, având o experienţă mai redusă decât a adultului, percepţiile lor sunt mai puţin bogate, neavând la bază numeroase reprezentări. Este nemotivată reacţia acelor profesori care se

enervează când şcolarii nu observă ceea ce lor le sare în ochi. Volumul amintirilor diferă mult între cei doi factori ai actului didactic.

În al doilea rând, copiii întâmpină greutăţi în a distinge esenţialul de neesenţial, în cadrul observaţiilor efectuate. Această dificultate are şi o bază obiectivă: aspectele principale sunt adeseori acoperite, mascate de însuşiri secundare. De exemplu, salcâmul şi mazărea sunt plante înrudite, dar la prima vedere diferă mult: salcâmul este un copac rezistent şi cu frunzele în formă de solzi, pe când mazărea este o plantă ce are nevoie de sprijin (arac) pentru a se dezvolta pe verticală, iar frunzele sale arată altfel. În schimb, şi salcâmul şi mazărea au fructul în formă de păstaie, caracter esenţial. Dar floarea şi fructul apar târziu şi sunt camuflate de frunziş.

b. Prin ce procedeu combatem noi aceste insuficienţe? În ceea ce priveşte îmbogăţirea percepţiei mijlocul nu poate fi altul decât prezentarea în faţa clasei a unui bogat material intuitiv, frumos colorat. La ştiinţele naturii sau geografie excursiile sunt un prilej excelent de înzestrare a memoriei cu impresii vii. Când este cazul, se recomandă să prezentăm copiilor o plantă ori o substanţă în aşa fel încât să fie receptată prin mai multe simţuri: să o examineze nu numai pe cale vizuală, ci să simtă şi mirosul, gustul (când e posibil), să-şi dea seama de asprimea unei frunze etc.

E bine ca şcolarii să deseneze aparatele, obiectele, fiinţele studiate. Chiar dacă imaginea lor figurează în manual, cerinţa de a le desena îi obligă să observe toate detaliile. Foarte utilă este şi organizarea de activităţi practice favorizând cunoaşterea (alcătuirea de ierbare, insectare, efectuarea de experienţe etc.).

c. Înlesnirea desprinderii esenţialului comportă o muncă didactică variată. Un mijloc facil este utilizarea desenului schematic pe tablă, care scoate în evidenţă aspectele importante, eliminând detaliile. Schematizarea trebuie însă însoţită şi de o prezentare a obiectului fiinţei în integritatea sa, pentru a putea fi identificată de elevi.

d. O altă recomandare priveşte variaţia materialului intuitiv. O cercetătoare (E. Kabanova-Meller), urmărind lecţiile ţinute într-o clasă gimnazială, a observat cum unii şcolari nu recunoşteau triunghiul dreptunghic decât dacă era desenat cu o catetă orizontală. Încercând să-şi explice eroarea, ea a constatat că profesorul de matematică desena totdeauna triunghiul în acest fel şi elevii au ajuns să considere poziţia ca un aspect caracteristic.

La fel, la geografie elevii nu recunoşteau ca formă de relief câmpia, decât dacă li se prezenta imaginea unei câmpii perfect netede şi cu vegetaţie de stepă. În acest caz profesoara avusese la îndemână numai o astfel de planşă şi a omis să precizeze posibilitatea unor alte forme de câmpie. Ca urmare, se recomandă folosirea de material intuitiv cât mai variat. Mai întâi să insistăm asupra aspectelor comune, esenţiale, iar apoi, reluând planşele, să precizăm ce aspecte pot să difere. În felul acesta putem fi siguri de formarea unor noţiuni corecte.

e. Un rol fundamental în facilitarea sesizării esenţialului îl are cuvântul profesorului. În primul rând acesta asigură starea de pregătire intelectuală necesară înţelegerii lecţiei, *o orientare preliminară* în care se indică ce anume urmează să se studieze. Totodată, trebuie să ne asigurăm că materialul intuitiv facilitează sesizarea a ceea ce urmărim să reliefăm.

Să evităm astfel erori ca aceea comisă de un învăţător, în primii ani după terminarea războiului. El urma să predea numărul trei. Pentru a face lecţia mai atractivă şi cum avea şi talent la desen a pictat în culori trei planşe : pe una din ele figurau trei tancuri, pe o a doua trei tunuri şi pe ultima – trei avioane. El a adus în clasă planşele şi le-a spus copiilor ce urmează să înveţe : numărul trei. Din păcate şi-a dat seama că inovaţia sa a fost greşită ; şcolarii se întreceau în a face aprecieri : ce tip de avion e pe planşe, ce tonaj au tancurile, care e calibrul tunurilor etc.

În predarea numerelor se folosesc materiale simple cum sunt beţişoarele, bilele. Acestea, fiind familiare copiilor, nu le atrag în mod deosebit atenţia şi se poate evidenţia aspectul cantitativ : toate sunt câte trei. Planşele învăţătorului au atras atenţia copiilor spre aspecte mai interesante, contravenind scopului lecţiei.

f. Prin interacţiunea cuvântului cu intuiţia se poate facilita o *cunoaştere analitică* (Zankov, L.). Ea poate decurge în două moduri. Profesorul vine în clasă cu o planşă, anunţă scopul observaţiei, şi, în timp ce o descrie verbal, indică pe imagine detaliile, confirmând spusele sale („vulturul are ciocul puternic şi încovoiat" ; „picioarele sale sunt acoperite cu un fel de solzi" etc.). În acest caz, sursa cunoştinţelor o constituie relatarea verbală a profesorului, iar planşa confirmă, demonstrează adevărul. De aceea în pedagogie acest mod de predare este denumit *metoda demonstraţiei*.

Dar se poate proceda şi astfel : nu explicăm nimic elevilor. Le prezentăm planşa, spunem despre ce este vorba şi le cerem lor să observe. Profesorul îi ajută punându-le întrebări („cum e ciocul vulturului ? " ; „ce observaţi pe picioarele sale ? " ş.a.). Acum, materialul intuitiv devine sursa de cunoştinţe, cuvântul profesorului doar orientează atenţia clasei. Se vorbeşte în acest caz de *metoda observaţiilor independente*. Intervenţia profesorului poate fi aici mai detaliată sau foarte vagă, în funcţie de complexitatea planşei ori a aparatului prezentat şi, desigur, în raport cu vârsta şcolarilor.

Printr-un experiment, s-a căutat să se clarifice care din cele două metode obţine mai bune rezultate. În acest scop un învăţător a fost solicitat să utilizeze tot anul numai metoda demonstraţiei. Altul, de acelaşi nivel de calificare, a primit consemnul de a folosi metoda observaţiilor independente. La sfârşitul anului şcolar, pe rând, au fost examinaţi toţi elevii celor două clase. S-a constatat că acei din clasa unde s-a practicat metoda observaţiilor independente îşi aminteau mai bine cele învăţate. Apoi, puşi să observe un obiect erau mult mai activi : îl întorceau pe toate părţile, îl cântăreau în mână etc. Li se dezvoltase, în mod evident, spiritul de observaţie. Aşadar, metoda

demonstraţiei s-a dovedit a fi mai puţin eficientă. Totuşi, ea are avantajul că solicită mai puţin timp. Observaţia practicată de copii progresează lent. Apoi, când e vorba de un aparat mai complicat, demonstraţia se dovedeşte mai utilă.

Metoda demonstraţiei mai are avantajul că *poate îmbina analiza cu sinteza*: descriind un anume aspect, profesorul poate stabili relaţii cu alte fenomene, cu ambianţa etc. De pildă, descriind tigrul el poate efectua corelaţii între aspectul labelor, al colţilor şi modul său de a vâna, ceea ce ajută la o mai bună înţelegere a particularităţilor de ordin anatomic şi la o mai clară întipărire în memorie.

Prin urmare, în practica învăţământului se folosesc ambele metode, ţinându-se cont de specificul materialului disponibil, de pregătirea elevilor şi de timpul disponibil.

3. Memoria

1. Percepţia se bazează pe memorie, ea furnizând imaginile acumulate anterior, în baza cărora capătă un înţeles. Dar nu numai percepţia se sprijină pe memorie, ci întreaga viaţă psihică. *Memoria este funcţia psihică fundamentală care face posibilă fixarea, conservarea, recunoaşterea şi reproducerea fenomenelor psihice*. Există o memorie imaginativă, asigurând păstrarea şi reproducerea reprezentărilor, una verbal-logică referitoare la idei, o memorie afectivă (creând posibilitatea retrăirii unor emoţii, sentimente) şi o memorie motorie (făcând posibilă formarea de priceperi şi deprinderi).

A existat tendinţa de a separa memoria în două categorii: una a spiritului (conservând imaginile şi ideile) şi una a creierului, o memorie a mişcărilor, stând la baza formării priceperilor şi deprinderilor (după H. Bergson). Această distribuţie nu a mai rezistat în raport cu cercetările din secolul nostru: ambele manifestări ale memoriei ascultă de aceleaşi legi (parte din ele descrise de I.P. Pavlov şi E. Thorndike) iar în evoluţia învăţării se observă aceleaşi faze. De altfel azi a devenit evidentă interdependenţa dintre mişcare şi cunoaştere, mişcările fiind prezente în atenţie, în percepţie şi chiar în gândire. Există însă o memorie mai elementară, prezentă la animale, care nu comportă un efort conştient şi o memorie superioară, logică – specific umană.

2. Pentru a preîntâmpina eventualele confuzii e bine să precizăm câţiva termeni frecvent utilizaţi în pedagogie; deprindere, pricepere, cunoştinţă.

În orice act învăţat sunt prezente aspecte de stereotipie şi de variabilitate. De pildă, în conducerea automobilului: pornirea de pe loc se face totdeauna cu aceleaşi mişcări, dar, odată ieşit în stradă, mânuirea volanului, accelerarea, frânarea depind de forma traseului şi de obstacolele întâlnite. În unele activităţi predomină monotonia, stereotipia, pe când în altele găsim multă variabilitate. În funcţie de predominanţă vom vorbi de pricepere sau deprindere.

Numim *deprinderi* acele acte învăţate în care predomină reacţiile relativ constante, în raport cu condiţiile constante. Astfel, sunt deprinderi : mersul, îmbrăcatul, scrisul, calculul mintal elementar (tabla înmulţirii). Vom desemna prin *priceperi* acele acte învăţate în care predomină reacţiile plastice, capabile de a se adapta prompt la condiţiile variabile ale mediului : conducerea unui autovehicul este o pricepere întrucât domină variabilitatea. Tot priceperi sunt şi cele implicate în mânuirea unui strung sau în rezolvarea unor ecuaţii de gradul doi. Atât în cadrul deprinderilor, cât şi în cel al priceperilor găsim acţiuni în care aspectul motor este precumpănitor şi altele în care domină acţiunile mentale.

Când se formează o pricepere şi când o deprindere? În funcţie de natura activităţilor, dar şi a modului de învăţare. Repetarea în condiţii identice favorizează formarea unor deprinderi, variabilitatea are drept urmare apariţia unei priceperi.

Cunoştinţa este o structură de informaţii şi operaţii care face posibile atât orientarea în ambianţă, cât şi soluţionarea anumitor probleme. Orice noţiune este o cunoştinţă, una foarte complexă. Însă avem şi cunoştinţe simple : ştim că după colţul străzii se află o cofetărie. Este o informaţie elementară şi în acelaşi timp utilă. Cea ce caracterizează cunoştinţele este faptul de a permite acţiuni, deducţii numai pe plan mintal, nu şi în cel al acţiunii practice. Pot studia o carte şi cunoaşte în amănunt regulile şi condiţiile înotului. Dar, fără a fi făcut exerciţii efective, informaţiile mele nu mă vor salva de la înec. Sunt necesare exerciţii motorii reale, pentru a se forma priceperea corespunzătoare. Cunoştinţele mă pot ajuta să fac mai puţine erori, să le corectez mai repede. Deci nu sunt inutile, dar nu se pot substitui antrenamentului real. De aceea pedagogia se află mereu în faţa următoarei probleme : cum să organizăm predarea şi învăţarea, în aşa fel încât cunoştinţele teoretice să poată fi cât mai utile în practica profesiunii şi a vieţii sociale?

3. Baza fiziologică a memoriei nu este încă elucidată. Se presupune că excitaţiile venite de la organele senzoriale lasă anumite urme (denumite engrame) în structurile cerebrale. Unii susţin rolul acidului ribonucleic din cromozomii neuronilor, alţii consideră că se formează noi puncte de contact între celule.

O altă problemă este aceea referitoare la modul în care putem găsi şi evoca o anume amintire din „depozitul" uriaş al memoriei. În această privinţă sunt fapte observate încă de Aristotel. E vorba de ceea ce a fost denumit fenomenul asociaţiei. *Asociaţia este o legătură stabilită între procese sau stări psihice, în aşa fel încât producerea uneia din ele atrage după sine, imediat, apariţia celorlalte.*

Principala condiţie a formării asociaţiilor o constituie contiguitatea în timp (cu alte cuvinte coincidenţa sau succesiunea lor imediată). De exemplu, pe când mă plimb pe o stradă periferică, se opreşte un automobil nou, luxos şi din el coboară zâmbind un cunoscut de al meu pe care nu-l văzusem de

multă vreme. Dacă peste câtva timp zăresc, într-o parcare, acelaşi tip de maşină, îmi voi reaminti imediat de acea persoană. Sau invers, dacă mă întâlnesc din nou cu el, într-un magazin, îmi va veni în minte şi imaginea maşinii sale.

O altă condiţie a asocierii o constituie asemănarea: întâlnind la o conferinţă un necunoscut, îmi reamintesc un coleg de liceu şi-mi dau seama că această evocare se explică prin asemănarea fizică dintre cele două persoane.

În secolele XVIII şi XIX filosofii empirişti (David Hume, J. Stuart Mill, H. Spencer, H. Taine ş.a.) au acordat o mare însemnătate fenomenului asociaţiei, considerându-l la fel de important ca legea gravitaţiei în lumea fenomenelor fizice, explicând, după ei, întreaga structurare a vieţii psihice.

Completări în teoria asociaţiei a adus W. Hamilton (1788-1856). El a susţinut că imaginile nu se succed, datorită asociaţiilor, ca inelele dintr-un lanţ, asociaţia explicându-se prin „legea redintegrării": amintirea unei părţi, a unui element atrage după sine reconstituirea întregului. Acest fel de interpretare coincide cu rezultatele şcolii gestaltiste din prima parte a secolului nostru şi descrie mai bine fenomenul.

Apoi el a formulat şi „legea interesului": dintre toate amintirile pe care o stare prezentă le poate evoca, sunt reamintite cele care au un interes actual (adică sunt în concordanţă cu preocupările, cu starea de spirit dintr-un anume moment). De pildă o grădină cu flori frumoase îmi poate reaminti un eveniment fericit – nunta surorii mele – sau unul dureros, înmormântarea bunicii, în funcţie de dispoziţia mea momentană.

Astăzi, psihologia ştiinţifică nu mai acordă o importanţă centrală asociaţiei, deşi I.P. Pavlov şi E. Thorndike au confirmat realitatea fenomenului şi importanţa contiguităţii. Asociaţiile explică, desigur, reamintirea involuntară, ele intervin în toate actele automatizate, cât şi în procesele imaginaţiei şi gândirii, dar nu pot explica actele voluntare. În efortul de voinţă necesar soluţionării unei probleme, noi oprim, alungăm asociaţiile de idei care n-au legătură cu ceea ce studiem, adică intervine un act contrar fenomenului asociativ.

Aşa cum am arătat când am discutat teoriile lui Pavlov şi Thorndike, asociaţionismul a avut o influenţă nefastă asupra concepţiilor pedagogice, supraevaluând rolul repetării mecanice, subestimând problemele dezvoltării gândirii şi influenţa memoriei semantice.

4. Din punctul de vedere al duratei memorării există trei forme de memorie:

a. *Memoria de foarte scurtă durată* constituie de fapt o inerţie a excitaţiei senzoriale care persistă până la 0,25-0,50 dintr-o secundă şi face posibilă contopirea imaginilor în filmele proiectate pe ecran.
b. *Memoria de scurtă durată* asigură păstrarea unei imagini până la 18 secunde, în cazul că nu i se acordă o atenţie deosebită. Ea face posibilă sesizarea unei melodii şi înţelegerea unei fraze lungi, de aceea unii o caracterizează ca „memorie de lucru".

c. *Memoria de lungă durată* însă ne interesează în mod deosebit, întrucât ea poate conserva impresiile ani de zile, întreaga viaţă. Sunt numeroase dovezi că memoria cuprinde totalitatea informaţiilor receptate, având o capacitate nelimitată. Ea fixează tot ce ni se întâmplă: evenimentele zilnice, ceea ce citim din cărţi, reviste, spectacolele, emoţiile trăite, gândurile etc. etc. Sunt înregistrate şi evenimentele sociale, mentalitatea poporului, a păturii sociale din care facem parte, se fixează deprinderile, priceperile... Din păcate nu ne putem reaminti totul.

Iată dovezi privind acest aspect. O femeie simplă, analfabetă, s-a îmbolnăvit grav şi, având febră puternică, dintr-odată a început să recite pagini întregi din Biblie în limbile latină şi greacă – limbi pe care nu le cunoştea deloc. Făcându-se investigaţii, s-a aflat că ea fusese în serviciul unui preot catolic. Acestuia îi plăcea să citească cu glas tare fragmente din Biblie, în cele două limbi clasice. Femeia, trebăluind prin casă, auzea totul, dar nu înţelegea nimic – necum să facă eforturi de memorare. Febra a activat însă engramele formate. Scăzându-i temperatura ea nu şi-a mai amintit nimic.

Alte argumente sunt cazurile de memorie excepţională, semnalate încă din secolul trecut. În zilele noastre, Al. Luria, fiziolog şi psiholog reputat, a examinat cazul unui ziarist capabil să reţină exact fraze lungi în limbi pe care nu le cunoştea, cât şi serii formate din multe zeci de cuvinte necunoscute – prezentate o singură dată.

Memoria de lungă durată poate fi divizată în două componente: *memoria episodică* – înregistrând toate evenimentele cotidiene sau deosebite ale vieţii noastre şi *memoria semantică*, adică memoria în care sunt structurate în mod logic toate cunoştinţele acumulate mai mult sau mai puţin sistematic. De fapt, organizarea cunoştinţelor noastre este extrem de complexă. W. Kintsch distinge trei sisteme (după Ehrlich, St.):

1. *Un sistem fonetic* când termenii sunt evocaţi pe baza sonorităţii cuvintelor; de pildă noţiunea de „movilă" poate să ne vină în minte auzind cuvântul „mobilă". Asociaţiile fonetice sunt frecvente.
2. *Un sistem de imagini*: vedem, din tren, o ridicătură de pământ, simultan ne apar termenul şi noţiunea de movilă.
3. Ierarhia indicilor *semantico-sintactici* este utilizată când cuvântul apare datorită relaţiilor dintre semnificaţii (cineva povesteşte cum lângă satul lor se află o ridicătură mare de pământ, ceea ce suscită imediat conceptul şi denumirea corespunzătoare).

W. Kintsch omite însă un factor de organizare a amintirilor: *afectivitatea*, relaţia unui obiect sau a unei fiinţe cu interesele, dorinţele noastre, observată încă de W. Hamilton. Ne apare în minte şi se află în legătură cu noi tot ceea ce are importanţă, valoare pentru noi: pentru un afacerist sunt în relaţie toate eventualele surse de profit, pictorul îşi reaminteşte toate peisagiile care l-au impresionat, medicul – cazurile dificile, greu de rezolvat ş.a.m.d.

Toate aceste „sisteme" sunt în relaţie reciprocă şi e greu să ne imaginăm modul lor de structurare. Din punct de vedere didactic, cel mai important este acel semantic. De fapt, învăţământul trebuie să contribuie la constituirea lui, el fiind esenţial atunci când se pune chestiunea rezolvării de probleme.

5. Având la bază o serie de structuri, memoria nu este inertă. Imaginile reamintite nu sunt copii fidele ale percepţiilor anterioare. Memoria nu împiedică evoluţia psihică, ci face posibilă dezvoltarea coerentă în raport cu experienţa acumulată. Datorită memoriei învăţăm să mergem, să vorbim, să trăim sentimente complexe, să ne imaginăm viitorul, să luăm hotărâri în cunoştinţă de cauză. Raportul ei cu gândirea, cu inteligenţa ridică întrebări. Desigur nu poţi soluţiona probleme, dacă nu te poţi baza pe o experienţă, pe o multitudine de procedee, de soluţii. Însă există cazuri de persoane cu foarte bună memorie şi slabă inteligenţă. Gândirea este facilitată numai dacă se află în relaţie cu o memorie semantică, logic organizată, în care cunoştinţele sunt ierarhizate prin prisma unor criterii esenţiale. De acea M. de Montaigne scria „J'aime mieux une tête bien faite, qu'une tête bien pleine" (Prefer un cap bine făcut, decât unul foarte plin). Începând cu secolul XVI, gânditorii europeni s-au ridicat împotriva învăţământului scolastic care avea în centru memorarea fidelă, mecanică, cât şi cultivarea dogmatismului. *Şcoala trebuie să aibă în centrul preocupărilor cultivarea gândirii, şi nu simpla înregistrare de cunoştinţe.* Dezvoltarea memoriei rămâne necesară, în pofida enciclopediilor existente şi a memoriei calculatoarelor, fiind însă nevoie de cunoştinţe maleabile, făcând posibile combinarea lor variată şi structurarea lor multiplă, bazate pe criterii logice, esenţiale.

6. Abordând tema evoluţiei memorării ne vom folosi de cazul formării deprinderii motorii, unde fazele parcurse sunt mai uşor de observat, decât în cazul cunoştinţelor abstracte. Vom alege exemplul învăţării scrisului.

Învăţarea scrisului începe printr-o fază de *familiarizare cu acţiunea*. La început, elevul nu poate scrie litere întregi. El exersează trasarea unor linii, bastonaşe şi ovale. Dar şi aceste mişcări simple îi cer efort, încordare. Copilul face mişcări inutile. După multe exerciţii trece în etapa a doua: *organizarea deprinderii*. Acum dispar mişcările inutile, efortul exagerat. Mişcările principale încep să fie contopite într-un tot unitar ce reprezintă o literă, pe care o poate trasa şi fără a mai ridica peniţa de pe hârtie. Procesul acesta de eliminare a mişcărilor de prisos şi unificarea celor esenţiale este un proces de schematizare. Acţiunea începe să se desfăşoare armonios.

Continuarea exerciţiilor duce la *automatizare*, constând în aceea că scrisul nu mai solicită o atenţie concentrată asupra mişcărilor implicate în trasarea fiecărei litere, ci doar urmărirea scrisului în ansamblul său. Centrii senzoriali kinestezici, înregistrând efectuarea unei mişcări, sunt legaţi direct de centrii motori ai mişcării următoare, pe care astfel o declanşează imediat. Atenţia este solicitată numai când intervin perturbări în mersul general al scrisului

(de pildă, o scamă ne îngroaşă liniile). Această etapă este însoţită de progrese importante: se scrie repede, controlul vizual este înlocuit cu cel kinestezic (pianiştii, violoniştii pot cânta cu ochii închişi), apare o anticipare în activitate (în lectura expresivă, de pildă, ochii trebuie să devanseze rostirea cu aproximativ o secundă) şi se pot efectua multe acţiuni simultane (vezi exemplul pilotului de avion care urmăreşte linia orizontului, şi cadranele, manevrează manşa şi palonierul, ascultă informaţiile din căşti şi comunică cu personalul).

În cazul unei activităţi îndelungate se ajunge în *faza de perfecţionare*. Acum scrisul se poate executa la fel de bine prin diferite mijloace: se poate scrie pe tablă, ca şi pe caiet, mai mare sau mai mic. Înotătorul poate înota în diferite stiluri: crawl, brasse, pe spate. Mişcările se pot executa foarte repede şi rezultatul este de calitate superioară (în cazul unor meseriaşi). Acum atenţia noastră este aşa de mult eliberată, încât putem realiza concomitent şi un alt act complex: scrisul încetează de a ne preocupa în sine şi îl folosim ca mijloc de consolidare a cunoştinţelor desprinse din textul pe care-l învăţăm. Din scop în sine, el a devenit un mijloc auxiliar.

7. Care sunt condiţiile care asigură o *memorare facilă şi temeinică*?

a. În primul rând, e importantă *motivaţia subiectului, scopul memorării*, sensul pe care îl are învăţarea pentru el. Dacă un elev învaţă numai pentru notă, numai pentru obţinerea unei diplome, cunoştinţele sale vor avea puţină trăinicie. O dată cu absolvirea, cunoştinţele acumulate îşi pierd sensul şi se afundă în inconştient. Dacă e preocupat de realizarea unei competenţe profesionale, cel puţin materiile având o relaţie cu ea se vor sedimenta temeinic. Cea mai solidă instruire se obţine atunci când tânărul îşi dă seama că bunurile culturale, lărgind orizontul, înlesnesc comunicarea cu ceilalţi şi asigură posibilităţi de satisfacţie şi adaptare mult sporite, faţă de acei ce privesc viaţa doar prin prisma avantajelor materiale care, singure, nu asigură un echilibru sufletesc. Acesta va continua să se cultive şi după părăsirea şcolii şi se va putea bucura de trăirea marilor valori ale culturii.

   De aceea pedagogia se preocupă foarte mult de formarea intereselor pentru cultură, conştientă fiind de importanţa lor. Cu ani în urmă, în didactică era prezentat ca principiu al învăţământului şi „principiul interesului", subliniind tocmai însemnătatea acestui aspect pentru trăinicia învăţării.

b. Un alt aspect îl constituie *necesitatea cunoaşterii efectelor*, a rezultatelor învăţării, ele fiind de natură să ghideze eforturile ulterioare. E. Thorndike, cel care a formulat cunoscuta „lege a efectului", a realizat o experienţă simplă. A cerut unor persoane să tragă linii cu creionul pe o coală de hârtie, linii având exact 4 cm. Ele erau însă legate la ochi, încât nu-şi dădeau seama de rezultatele obţinute. Lăsându-le să exerseze, deşi făceau zeci de încercări, nu se observa nici un progres. Cu altă grupă a procedat

la fel, cu deosebirea că, după fiecare trasare, li se comunica rezultatul: „linia e prea scurtă" sau „linia e mult prea lungă" etc. În acest caz, s-au remarcat progrese vizibile, chiar după câteva exerciţii.

Prin urmare, greşit procedează acei profesori care, uneori, pun o notă proastă unui copil, fără ca să-i explice din ce cauză. Or, acesta trebuie să ştie ce lacune are sau ce erori a comis, pentru a le îndrepta, altfel învăţarea nu e eficientă şi dezamăgeşte chiar pe un şcolar bine intenţionat.

c. O condiţie binecunoscută este *înţelegerea materialului de învăţat*, prelucrarea sa raţională, recurgându-se la memoria semantică. Înţelegerea presupune realizarea de legături cu informaţiile anterior asimilate. Memorarea logică este superioară celei mecanice, mai întâi prin *uşurinţa învăţării*. De exemplu, o grupă a fost solicitată să memoreze silabe fără sens, trigrame: „luc, nec, min, sel, vip, tul" etc. 6 asemenea silabe au fost memorate chiar de la prima lectură. 12 au necesitat între 14 şi 16 lecturi, iar 36 de trigrame au avut nevoie de 55 de repetiţii. Deci când volumul materialului a crescut de 6 ori, numărul necesar de exerciţii a crescut de 55 de ori! Aceiaşi subiecţi au fost puşi să înveţe două versuri dintr-o poezie; ele au fost reţinute după două prezentări. Când li s-au propus 12 versuri, tot de 6 ori mai mult, ele au fost memorate după numai 15 lecturi. Comparaţi numărul 7,5 cu 55 pentru a vedea diferenţa de randament între memorarea logică şi cea fără înţeles.

Înţelegerea influenţează şi trăinicia conservării cunoştinţelor: un număr foarte mare de cuvinte fără înţeles se uită în proporţie însemnată, chiar şi numai după o oră, pe când un text inteligibil se reţine exact zile şi săptămâni. Aşadar, prelucrarea logică, deplina înţelegere şi sistematizare a unui text sunt esenţiale pentru o învăţare facilă şi durabilă.

d. Un alt factor favorizant al memorării îl constituie *voinţa, intenţia de a ţine minte*, ceea ce implică un efort de a reţine informaţiile pentru a le putea relata altora. Are importanţă şi intervalul de timp pentru care ne pregătim să memorăm un material.

L.V. Zankov a dat acelaşi text spre memorare la două grupe de elevi. Unora li s-a spus că vor fi ascultaţi a doua zi. Ceilalţi au fost anunţaţi de o verificare peste 10 zile. În realitate toţi şcolarii au fost examinaţi, individual, după 14 zile. Cei din prima grupă uitaseră aproape totul, ceilalţi şi-au mai amintit 55% din material. Contează foarte mult intervalul pe care ni-l propunem pentru conservarea cunoştinţelor. Prin urmare, procedează corect acei profesori care, în afara chestiunilor fundamentale ce trebuie reţinute totdeauna, pretind elevilor să cunoască în amănunt şi 2-3 lecţii dinaintea celei curente.

În legătură cu aceste două condiţii – înţelegerea şi voinţa de a memora – se pune întrebarea care din ele este mai importantă. Pentru elucidarea acestei chestiuni P.I. Zincenko a organizat un experiment.

Pe numeroase cartonaşe figurau imagini de obiecte şi fiinţe extrem de variate. S-a cerut unui lot de subiecţi să efectueze o clasificare cât mai logică a vastului material şi s-a notat timpul mediu folosit de ei. Apoi, un al doilea grup a primit aceleaşi figuri, cerându-i-se să-l memoreze (fără a se cere vreo ordonare). Acestora li s-a acordat timpul mediu realizat de prima grupă pentru clasificare. Deci, în primul caz s-a cerut un efort de gândire, fără a se menţiona memorarea, pe când în cazul celorlalţi, invers, s-a solicitat fixarea, dar nu şi aprofundarea înţelesurilor. Apoi, fiecărui subiect i s-a cerut să-şi reamintească imaginile utilizate. Cei care au clasificat au reţinut mai multe figuri. Aşadar, înţelegerea s-a dovedit mai importantă decât intenţia de a ţine minte. Memorarea inteligentă, dar involuntară este mai eficientă decât memorarea mecanică şi voluntară.

e. Un bine cunoscut factor al conservării cunoştinţelor îl constituie repetarea lor, de unde şi expresia: „repetiţia este mama învăţăturii". Dar nu orice fel de repetare este valoroasă. Eficienţa ei este proporţională cu participarea activă a celui ce învaţă: să urmărească aprofundarea înţelegerii, stabilirea de numeroase legături cu bagajul cunoştinţelor asimilate, să rezolve probleme în relaţie cu materialul studiat, să efectueze aplicaţii în lucrări practice sau de laborator, să utilizeze desene ori scheme în vederea concretizării ş.a.

Un rol pozitiv îl are numărul de repetări. Chiar şi repetările suplimentare (după ce putem reproduce textul) sunt utile, contribuind la consolidarea informaţiilor (desigur, fără exagerare, aceasta ducând la saturaţie). Însemnătate au şi pauzele dintre două repetiţii succesive. Într-o experienţă subiecţii au memorat:

– 20 de numere, făcând 11 repetiţii, fără interval între ele;
– 20 de numere, cu doar 6 repetiţii, având 5 minute pauză după fiecare prezentare a seriei.

De aici, legea lui Jost: „Sunt necesare mai puţine repetiţii cu intervale relativ mari între ele, decât fără pauză sau cu intervale mici".

Cât de mare trebuie să fie intervalul optim? El variază între 5 minute şi 24 ore, în funcţie de natura şi extensiunea materialului. Această lege ne atrage atenţia asupra scăderii randamentului când cineva învaţă „în asalt" şi nu mai are timp pentru a face pauze. Va avea nevoie de un efort sensibil sporit.

Repetiţia poate fi organizată diferit. Materia se poate repeta *global* (citind textul de la început până la sfârşit şi reluându-l de la început) sau se poate repeta *fragmentar* (împărţind materialul pe teme şi efectuând repetiţia pe fragmente până la asimilarea treptată a tuturor). În cazul unui text scurt şi uşor de înţeles, cea mai productivă este repetarea globală. Când e vorba de un mare volum de informaţii şi greu de înţeles, cea mai eficientă este o repetare mixtă: o lectură globală, urmată de învăţarea pe fragmente (teme) şi, în final, o nouă parcurgere în ansamblu.

Un bun procedeu de repetare este acela *de a îmbina lectura cu încercări de reproducere* şi aceasta chiar de la început. Sunt mai multe avantaje. Poţi citi un text de 6 ori, dar dacă nu eşti atent şi îţi fug mereu gândurile, s-ar putea să nu-l fi memorat suficient. Încercarea de a-l reproduce te obligă să fii atent: nu poţi vorbi şi, simultan, să te gândeşti la altceva. Apoi, îţi dai seama de la început ce ai înţeles şi reţinut şi ce nu. Vei repeta deci din ce în ce mai puţine idei. În fine, revenirea la text îţi poate semnala şi cazurile de înţelegere greşită, având posibilitatea corectării.

E bine să recomandăm elevilor acest procedeu de repetare. Numai reproducerea corectă poate fi garanţia asimilării unei lecţii. Sunt mulţi adolescenţi care neglijează această verificare şi constată la examen că nu-şi amintesc multe lucruri. Însă principala preocupare a unui profesor rămâne aceea de a orienta elevii spre o temeinică înţelegere a ceea ce învaţă. Nu trebuie să tolerăm o memorare mecanică; verificarea calităţii însuşirii regulilor, teoremelor, legilor este esenţială pentru un succes real în munca didactică.

f. În organizarea învăţământului trebuie să se ţină cont şi de interacţiunea dintre cunoştinţe sau priceperi. Ea se produce în special când două categorii de cunoştinţe sau priceperi sunt similare. Interacţiunea poate avea consecinţe pozitive şi atunci vorbim despre transfer, dar poate avea şi un efect negativ numit interferenţă.

Transferul are loc când unele cunoştinţe sau priceperi favorizează învăţarea altora. Cine cunoaşte bine limba germană va învăţa mai uşor engleza, decât un japonez care nici măcar nu a auzit vorbindu-se o limbă germanică. De asemenea, dacă cineva e pe deplin stăpân pe conducerea automobilului va învăţa să manevreze comenzile unui avion mai uşor, decât o persoană care n-a pus mâna în viaţa ei pe un volan.

Interferenţa cauzează inhibiţie, aceasta putând fi:

1. *proactivă*, când cunoştinţele sau priceperile vechi stânjenesc asimilarea altora noi. De pildă, un copil preşcolar, pe care părinţii îl învaţă să reconstituie cuvintele literă cu literă, va avea dificultăţi mai mari decât colegii săi, în clasa întâi, când accentul se pune pe descifrarea de silabe: vechiul procedeu va stânjeni grăbirea ritmului lecturii.
2. *retroactivă*, când impresiile noi inhibă, ne fac să uităm altele anterioare. Când audiem un concert compus din mai multe melodii, imediat ne amintim bine temele din ultima bucată, dar nu ne mai vin în minte altele anterioare, deşi a trecut foarte puţin timp. Ultimele melodii au inhibat pe cele dinaintea lor.

Când se produce transferul şi când interferenţa? Dacă materia învăţată n-a fost bine înţeleasă, nici bine memorată, ea exercită o influenţă negativă, producând o inhibiţie proactivă. Aceasta e favorizată şi când de la studiul celei dintâi se trece imediat, fără pauză, la învăţarea alteia asemănătoare.

Dimpotrivă, cunoştinţele clarificate şi asimilate temeinic exercită un transfer asupra altora similare, mai ales dacă se face şi o pauză destul de mare între cele două faze ale studiului.

În felul acesta înţelegem de ce elevii care învaţă în mod serios, încă de la începutul şcolarităţii, se descurcă din ce în ce mai uşor, pe măsură ce parcurg anii de liceu, pe când cei ce memorează superficial întâmpină din ce în ce mai multe dificultăţi.

Este necesară o atenţie sporită în privinţa întocmirii orarelor. Pentru a evita interferenţa se recomandă asigurarea unei variaţii în succesiunea disciplinelor. După ora de matematică e bine venită o oră de desen sau de istorie, dar e nepotrivită programarea lecţiei de fizică, disciplină care, nefiind străină de matematică, poate antrena inhibiţii reciproce.

g. Ţinând cont de ceea ce s-a precizat în privinţa condiţiilor memorării putem concepe modul optim de organizare a învăţării unui text amplu şi dificil în felul următor:

1. Prima etapă ar constitui-o *familiarizarea cu textul*, implicând o lectură rapidă a întregului material, pentru orientare.
2. Apoi se impune *aprofundarea ideilor*: se fragmentează textul după principalele teme şi se urmăreşte deplina înţelegere şi sistematizare a temelor luate pe rând. Pentru lămurirea unor probleme se poartă discuţii cu colegii, eventual cu profesorul şi se consultă materialul bibliografic. Lectura unui capitol sau a unui articol se însoţeşte de întocmirea unei fişe consemnând tot ceea ce clarifică sau îmbogăţeşte o temă.
   Înţelegerea aprofundată asigură în mare măsură şi memorarea. Totuşi, sunt date, definiţii, clasificări care cer o muncă specială de fixare.
3. Prin urmare, în a treia fază se impune reluarea fiecărui fragment în vederea unei *memorări analitice*, când memorăm ceea ce n-am reţinut şi revedem fişele.
4. Penultima etapă este aceea în care urmărim o *fixare în ansamblu*, când recapitularea întregului material este însoţită de întocmirea unor scheme (câteva idei principale pe o foaie de hârtie), sintetizând esenţa fiecărei lecţii.

În fine, în ajun de examen se impune

5. *Recapitularea acestor scheme*, ceea ce ne ajută să putem aborda subiecte de sinteză, presupunând cunoştinţe din diferite lecţii.

Reuşita pregătirii unui examen depinde în mod esenţial de gradul înţelegerii, de aprofundarea ideilor, ceea ce implică existenţa unor priceperi, capacităţi de analiză critică, comentariu mintal şi sinteză, care ar trebui să se formeze încă din liceu.

ÎNTREBĂRI:

1. În ce condiţii e posibilă distribuţia atenţiei?
2. Ce raport este între atenţie şi percepţie?
3. În ce constă complexitatea percepţiei?
4. Ce importanţă are starea de pregătire pentru reuşita lecţiei?
5. Avantaje şi dezavantaje ale metodei observaţiilor independente.
6. Rolul asociaţiilor în viaţa psihică.
7. Sisteme de organizare a informaţiilor în memoria de lungă durată.
8. Care sunt raporturile dintre memorie şi celelalte procese psihice?
9. Cum se explică automatizarea unei deprinderi şi ce importanţă are?
10. În ce condiţii repetarea are un rol important în învăţare?
11. Ce trebuie să ştie un elev în legătură cu studiul individual?

Capitolul VIII

Creativitatea şi cultivarea ei în şcoală

Andrei Cosmovici

1. Niveluri de creativitate

Termenul de creativitate este utilizat în relaţie cu trei aspecte. Creativitatea se evidenţiază mai întâi în raport cu actul, procesul de creaţie, fenomen de extremă complexitate prin care se elaborează fie o operă de artă, fie o inovaţie tehnică, un mecanism, un aparat, fie o nouă teoremă matematică ş.a. Rezultatul procesului creator se explică prin creativitatea unei persoane, printr-o capacitate complexă a omului, o structură caracteristică a psihicului ce face posibilă opera creatoare. În fine, creativitatea se mai apreciază, în mod obiectiv, prin produsul activităţii – mai mult sau mai puţin deosebit, nou, original.

Această originalitate se manifestă în diferite grade de noutate. Un şcolar care izbuteşte să soluţioneze, prin propriul efort, o problemă grea de matematică, dovedeşte oarecare creativitate. Dar ea nu se poate compara cu cea manifestată de un savant creator al unei teorii noi, recunoscute ca atare pe plan mondial. De aceea, A.L. Taylor propune să se distingă cinci niveluri de creativitate:

a. *Creativitate expresivă*, atunci când are loc o liberă şi spontană exprimare a persoanei, fără preocupări de utilitate sau valoare, ca în cazul desenelor realizate de copiii mici.

b. *Creativitate productivă*, când persoana şi-a însuşit priceperi şi deprinderi care permit să producă lucruri utile, dar în care specificul ei să fie slab exprimat. Este cazul unei ţesătoare de covoare şi a oricărui muncitor calificat – ei punând în practică tehnici cunoscute, originalitatea fiind minimă.

c. *Creativitatea inventivă* face posibile invenţiile, îmbunătăţirile aduse produselor, aparatelor, suficient de importante pentru a fi brevetate şi difuzate în producţie. Inventatorii sunt destul de numeroşi. În Japonia, de pildă, se înregistrează în fiecare an peste 100.000 de invenţii.

d. *Creativitatea inovatoare* duce la modificări ale principiilor ce stau la baza unui domeniu, la noi modalităţi de exprimare specifice talentelor. E caracteristică unei minorităţi, unei elite.

e. În fine, *creativitatea emergentă* se manifestă la omul de geniu care revoluţionează un domeniu ştiinţific, ori la creaţia artistică, deschizând căi noi de abordare, aşa cum a realizat A. Einstein în fizică sau L. van Beethoven în muzică.

În raport cu aceste trepte de creativitate, orice om normal e capabil cel puţin de „creativitate productivă". Oricum, totdeauna când avem de soluţionat o problemă (deci când o situaţie nu se poate realiza imediat pe baza cunoştinţelor acumulate) gândirea implică un minimum de efort imaginativ, în sensul găsirii unei soluţii anterior necunoscute.

Din punct de vedere psihopedagogic, ne interesează creativitatea ca structură psihică pe care şcoala e chemată să o dezvolte, să o formeze. Structura ei are multe faţete, numeroşi factori concură la constituirea unei potenţe creatore.

2. Factorii creativităţii

2.1. Factori de natură intelectuală

a. Funcţia esenţială procesului de creaţie originală o constituie *imaginaţia*. O vreme imaginaţia a fost definită ca un proces de combinare a imaginilor, ceea ce se potriveşte mai mult imaginaţiei artistice. Dar orice proces creator implică noi combinări, noi sinteze: şi în matematică şi în fizică, în ştiinţă în general. Iar sintezele noi nu se petrec numai în domeniul ideilor şi imaginilor, ele au loc şi pe plan afectiv (noutatea unei poezii provine nu doar din metafore, ci şi din felul de a trăi în plan sentimental o situaţie, un eveniment). Ba chiar şi în domeniul mişcărilor survin noi combinaţii: inovaţiile din coregrafie şi chiar din unele sporturi. Încât imaginaţia poate fi definită ca *acel proces psihic al cărui rezultat este obţinerea unor reacţii, fenomene psihice noi pe plan cognitiv, afectiv sau motor.*

Fiind componenta cea mai importantă a creativităţii, însuşirile prin care ea se manifestă pot fi considerate drept principalele caracteristici ale creativităţii. Ele sunt:

1. *fluiditatea* – posibilitatea de a-ţi imagina, în timp scurt, numeroase imagini sau idei, unele fără utilitate, dar printre ele găsindu-se şi cele adecvate soluţiei căutate;
2. *plasticitatea* – uşurinţa de a schimba punctul de vedere, modul de abordare a unei probleme, când un procedeu se dovedeşte inoperant (în raport cu alte persoane rigide, care nu se pot despărţi de metode vechi, dovedite ca inoperante în acel caz);
3. *originalitatea* este expresia noutăţii, a inovaţiei; când vrem să testăm această calitate a cuiva, ea se poate constata prin raritatea statistică a unui

răspuns, a unei idei (desigur, ne gândim la raritatea a ceva util, altfel ar trebui să apreciem favorabil bolnavii mintali, care au tot felul de idei bizare).

Fiecare dintre aceste trei caracteristici are însemnătatea ei; principală rămâne originalitatea, ea garantând valoarea rezultatului muncii creatoare.

Întrucât influenţează performanţele obţinute în multe profesiuni, imaginaţia constituie o *aptitudine* importantă. Ea are la bază anume predispoziţii ereditare, mai mult sau mai puţin dezvoltate. Însă dezvoltarea sa presupune multă muncă, exerciţiu. Thomas Edison, cunoscutul inventator american, susţinea că geniul este 99% transpiraţie şi doar 1% inspiraţie. Punctul lui de vedere se justifică prin specificul domeniului său – invenţiile de ordin tehnic. De pildă, a trebuit să experimenteze peste 3000 de substanţe până să ajungă la cea mai rezistentă la tensiunea curentului din becul electric (atunci s-a impus filamentul de cărbune). Dar teza lui Edison nu se aplică deloc în cazul unui W. Mozart, capabil să scrie o sonată în câteva zile. Este nevoie de muncă, dar nu chiar în proporţia preconizată de Edison.

b. Importanţa exerciţiului realizează rolul altei funcţii în structura creativităţii – al *memoriei*. Memoria este numai aparent antagonică imaginaţiei (fiindcă ea păstrează impresiile, pe când imaginaţia le modifică). În fapt, şi în timpul conservării cunoştinţelor imaginile suferă modificări, faţă de perceperea lor iniţială. Apoi ideile noi se bazează totdeauna pe informaţiile acumulate în prealabil.

Volumul experienţei are o mare influenţă asupra posibilităţilor de creaţie. Contează nu numai volumul de cunoştinţe însuşit, ci şi *varietatea* lor. Într-adevăr, se cunosc multe cazuri când soluţionarea unor probleme într-un domeniu s-a realizat prin analogie cu fapte constatate în altă disciplină. Acesta este unul din argumentele pe care se sprijină pedagogia, când acordă o mare pondere culturii generale în învăţământul preuniversitar.

Se disting două feluri de experienţe:

1. una *directă*, acumulată prin observarea fenomenelor sau prin discuţii personale cu specialiştii şi
2. o experienţă *indirectă*, obţinută prin lectura unor cărţi ori audierea de expuneri. Prima formă are un ecou psihic mai puternic, dar cărţile au avantajul că ne pun în contact cu marile spirite ce strălucesc de-a lungul multor secole.

c. Un alt factor ce poate influenţa creativitatea unei persoane este *nivelul gândirii, inteligenţa sa*. Inteligenţa este o aptitudine asupra căreia au fost formulate variate puncte de vedere. Dacă o definim ca „o aptitudine generală care contribuie la formarea capacităţilor şi adaptarea cognitivă a individului în situaţii noi", atunci ne dăm seama că posibilităţile de gândire ocupă locul central în această capacitate complexă, influenţată şi de alte funcţii psihice.

Evident, gândirea e menită să stabilească relaţii şi să verifice valabilitatea soluţiilor oferite de imaginaţie. Însă raportul lor nu este prea strâns. S-au

făcut studii în acest sens: un mare număr de persoane au fost supuse şi la teste de inteligenţă, şi la teste de creativitate. Acestea constau în probe solicitând o multitudine de soluţii (de exemplu, se cere subiecţilor să formuleze toate utilizările unei cărămizi, în afară de aceea ca element de construcţie al unui zid). Comparând cele două serii de rezultate s-au obţinut coeficienţi de corelaţie între 0,30 şi 0,40 (coeficientul este zero când nu există nici o relaţie şi 1 când este o totală potrivire). Deci există un raport între inteligenţă şi imaginaţia creatoare, fiind însă departe de o potrivire perfectă.

Analiza tabelelor cu rezultate arată că printre subiecţii cu note ridicate la inteligenţă sunt unii cu slabe rezultate la testele de creativitate. Dar cei cu performanţe ridicate la testele de creativitate aveau la inteligenţă cote cel puţin mijlocii, de unde concluzia necesităţii acesteia pentru o creativitate superioară.

Studii efectuate de alţi autori, ca de pildă P. Guilford, au pus în evidenţă posibilitatea de a distinge două tipuri de inteligenţă. Psihologul american a reliefat existenţa unei „gândiri convergente", care ne poate duce la o singură soluţie, spre deosebire de „gândirea divergentă", care ne oferă mai multe. Aceste rezultate sunt pe linia celor care au vorbit de spirite „analitice" diferite de cele „sintetice" (Fr. Paulhan) sau de „inteligenţă analitică" deosebită de „inteligenţa inventivă" (R. Meili).

Oricum, gândirea, a cărei funcţie este rezolvarea de probleme, implică totdeauna un efort minim de imaginaţie, dar ea pare a se dezvolta uneori mai mult în direcţia analizei critice şi alteori în subordinea sintezei creatoare. Însă creaţia nu presupune doar inteligenţă. Mai ales că efortul creator este în relaţie şi cu natura domeniului în care se manifestă. Există psihologi care au accentuat multe aspecte comune tuturor creatorilor. Ele se referă la fazele prezente în actele de creaţie şi la aspectele motivaţionale, caracteriale, despre care vom aminti imediat. Există diferenţe specifice: inteligenţa este mai importantă în domeniul ştiinţific, având însă un rol mult mai mic în artă (în pictură sau muzică, de exemplu). În ştiinţă este esenţială „sensibilitatea la probleme", care trezeşte spiritul investigator; dar în artă importantă este sensibilitatea, ecoul afectiv al evenimentelor care animă ideile şi succesiunea imaginilor.

Aşadar, pe lângă factorii generali implicaţi în structura creativităţii există şi unii specifici, distingând între ei creatorii. Ei diferenţiază nu doar savanţii de artişti, ci, mai mult, pe un fizician de un istoric, pe un muzician (sensibil la consonanţe) de un pictor (fin observator de nuanţe coloristice).

2.2. Factori caracteriali

a. Predispoziţiile şi capacităţile intelectuale nu sunt suficiente pentru ca cineva să devină inventator ori creator de artă. Faptul de a-ţi veni o idee nu e suficient pentru a realiza o invenţie – ea trebuie demonstrată, se impune

crearea unui model, verificări multiple. Pentru aceasta este nevoie să existe o motivaţie, o dorinţă, aspiraţia creatoare. De altfel, însăşi apariţia unei idei este în funcţie de o anume atitudine inovatoare, creatoare, care duce la un mod aparte de a privi ambianţa, fenomenele, aparatele, oamenii. Artistul e preocupat de valoarea estetică a unor peisaje, persoane, evenimente. Adevăraţii creatori devin animaţi de sentimente trainice, chiar de veritabile pasiuni care le domină preocupările, aspiraţiile de fiecare zi. Succesele le cauzează emoţii puternice, intensificând obsesiile lor creatoare.

b. Totodată, se cere şi *o voinţă fermă, perseverenţă*, deoarece, astăzi, progresele sunt foarte mari în toate domeniile, şi nu e deloc facil să aduci ameliorări, cu atât mai mult să inovezi transformări radicale. Se cere prin urmare o documentare foarte minuţioasă şi demonstraţii riguroase ce solicită mari şi îndelungi eforturi. Cine se descurajează uşor şi nu e capabil să dea piept cu greutăţile nu poate ajunge la realizări notabile. Nici în artă, nimeni, chiar marile talente, n-au creat nimic remarcabil fără o luptă îndârjită pentru îmbogăţirea mijlocului de expresie, fie el cuvântul, culoarea sau armonia sunetelor.

2.3. Factori sociali

Atât omul de ştiinţă, cât şi artistul se află sub puternica influenţă a mediului ambiant, în special a celui social. Motivaţia, aspiraţiile unei persoane depind extrem de mult de cerinţele societăţii în care ea s-a dezvoltat. Aşa se explică avântul artelor plastice din Italia, în secolele XV şi XVI. Atunci negustorii italieni se îmbogăţiseră şi îşi clădeau palate pe care le doreau împodobite cu alese picturi şi sculpturi. Ca urmare, s-au creat şcoli de pictură şi sculptură, iar talentele, existente totdeauna în sânul unui popor, au avut condiţii optime de înflorire, ajungând pe înalte culmi de perfecţiune artistică. În secolul nostru, dimpotrivă, ascensiunea rapidă a industriei a mărit interesul pentru tehnică. Aceasta a ajuns la o dezvoltare nebănuită, pe când artele nu izbutesc să iasă dintr-o aşa-zisă criză.

În al doilea rând, mai ales în ştiinţă şi tehnică, orice descoperire, orice teorie e condiţionată de stadiul dezvoltării disciplinei corespunzătoare. Un exemplu edificator este acela al utilizării forţei aburului: aceasta era cunoscută încă din antichitate. Existau jucării ce se mişcau datorită presiunii aburului. Apoi zeul Baal Moloch, divinizat în Orientul Mijlociu, era înfăţişat printr-o uriaşă statuie de bronz. În zilele de sărbătoare se făcea un foc mare la baza statuii, care începea să mişte din mâini şi să scoată un şuier înspăimântător. Preoţii cunoşteau taina: focul încălzea puternic un recipient cu apă şi aburii apăsau pe nişte mari clapete, acţionând mâinile. Totul era însă un secret păzit cu străşnicie.

Forţa aburului n-a fost utilizată în muncă, fiindcă, pe de o parte munca era efectuată de sclavi şi nu exista un interes pentru a le înlesni munca, pe de altă parte munca meseriaşilor implica numeroase mişcări complexe. La începutul secolului al XVIII-lea, dezvoltându-se manufacturile, a apărut şi diviziunea muncii, care simplifica mult operaţiile efectuate de un muncitor. S-a putut atunci contura ideea unui mecanism executând mişcări simple, rectilinii ori circulare. Atunci forţa aburului a fost reinventată, ea favorizând progresul industrial.

De asemenea, A. Einstein a conceput teoria sa asupra relativităţii după ce, în prealabil, au fost efectuate experienţe ale căror rezultate nu se puteau explica prin teoria newtoniană.

O puternică influenţă exercită asupra elevilor *predecesorii, profesorii lor*: Socrate l-a influenţat pe Platon, J. Haydn pe L. van Beethoven. Chiar dacă discipolul se îndepărtează de modelele iniţiale, acestea au avut un deosebit rol în faza iniţială a pregătirii lor.

Societatea poate fi însă şi o frână în calea dezvoltării cunoaşterii. Să ne amintim de persecuţiile Inchiziţiei din Spania şi Italia, ca şi de intoleranţa stalinistă, împiedicând progresul ştiinţelor sociale şi al biologiei.

3. Procesele fundamentale ale imaginaţiei

Imaginaţia, componentă principală a structurii mentale creative, are la bază două procese fundamentale: analiza şi sinteza. Analiza realizează o sfărâmare a unor asociaţii, o descompunere a unor reprezentări care apoi, prin sinteză, sunt reorganizate în alte structuri deosebite de cele percepute sau gândite anterior. Sinteza are loc în diferite modalităţi numite de obicei „procedeele imaginaţiei". Vom descrie câteva dintre ele:

a. *Aglutinarea* se produce când părţi descompuse din diferite fiinţe sau obiecte sunt recombinate altfel, dând naştere unor fiinţe sau obiecte cu aspect eterogen. Aşa erau o serie de monştri din mitologia greacă: Sfinxul – având corp de leu şi cap de femeie, Centaurul – corp de cal, dar pieptul, capul şi braţele de bărbat ş.a.

b. *Modificarea dimensiunilor umane* a dus la imaginarea de uriaşi şi de pitici.

c. *Multiplicarea* şerpilor a creat imaginea balaurului cu şapte capete.

d. *Schematizarea* feţei umane se realizează în caricatură, unde ies în relief anume trăsături dominante.

e. *Analogia* este un procedeu adeseori prezent în ştiinţă şi tehnică. Structura atomului a fost imaginată (mai ales la începutul descoperirilor din microfizică) similar cu aceea a unui sistem solar. Ch. Darwin a conceput selecţia naturală asemănând-o cu selecţia artificială practicată de secole în

agricultură. Primele automobile semănau mult cu o trăsură fără cai. În creaţia artistică se observă cum compoziţiile din tinereţe ale lui Ludwig van Beethoven pot fi confundate cu creaţiile profesorului său J. Haydn ş.a.m.d. Unii vor să explice întreaga sinteză creatoare prin analogie, ceea ce este o exagerare, deşi, neîndoielnic, este un procedeu foarte productiv.

4. Etapele procesului de creaţie

Munca de creaţie parcurge mai multe etape:

a. *Perioada de preparare*, când se adună informaţii, se fac observaţii, se delimitează problema (în artă – scopul urmărit), se schiţează o ipoteză (ori un proiect general).

b. *Incubaţia* este răstimpul eforturilor, încercărilor sterile. Nu se găseşte soluţia. Concretizarea proiectului iniţial nu e satisfăcătoare. Incubaţia poate dura foarte mult, chiar ani de zile.

c. *Iluminarea* este momentul fericit când apare soluţia sau, în artă, când opera e văzută integral. Acest fenomen se produce uneori în mod spectaculos: i se spune „inspiraţie", dacă artistul trăieşte opera intens, conştient de toate componentele şi detaliile ei; în ştiinţă se vorbeşte de „intuiţie": o cunoaştere sintetică, integrală a demonstraţiei care elucidează toate aspectele problemei.

Intuiţia a fost descrisă pe larg de H. Poincaré, ilustru matematician de la începutul secolului nostru. El a subliniat că soluţiile i-au apărut în mod surprinzător în momente de relaxare, când nu se gândea deloc la problemele respective. De exemplu, după câteva luni de strădanii în legătură cu o temă foarte complexă, neajungând la nici un rezultat, a abandonat-o. Într-o seară plecase la operă şi, în momentul când a pus piciorul pe scara trăsurii, dintr-o dată i-a venit în minte soluţia: o viziune de ansamblu asupra problemei, a organizării şi succesiunii raţionamentelor. Întors acasă, a transcris totul pe hârtie şi şi-a dat seama că rezolvarea e fără cusur.

Dar iluminarea nu se produce totdeauna sub această formă spectaculoasă; adesea ea are loc treptat, creatorului venindu-i câte o idee care îl face să progreseze puţin. Peste câteva zile poate face încă un pas înainte ş.a.m.d. până la deplina rezolvare a problemei sau conceperea operei în întregime. Din ce se cunoaşte, se pare că există particularităţi specifice: sunt personalităţi la care intuiţia survine brusc, puternic şi global, cum a fost Henri Poincaré, altele progresează treptat – aşa era Albert Einstein.

d. Ultima etapă, *verificarea*, este necesară după concepţia iniţială, pentru a elimina eventuale erori sau lacune. Artistul îşi revizuieşte creaţia, face retuşuri; sunt cazuri când mari părţi din operă sunt rescrise de mai multe ori – aşa făcea Lev Tolstoi.

Fără îndoială că momentul-cheie este cel al iluminării, fie doar parţială. Dacă ţinem cont de descrierile lui H. Poincaré şi ale altor savanţi şi artişti de frunte, este evidentă contribuţia inconştientului. Prelucrarea intensă din timpul incubaţiei este continuată în inconştient. Fără această muncă intensă anterioară, din răstimpul incubaţiei, nu apare nici o idee salvatoare. Dar inconştientul nu mai este conceput astăzi în mod simplist (aşa cum îl vedea S. Freud), ca un sediu al impulsurilor ereditare – el seamănă cu un calculator uriaş care intervine mereu în viaţa psihică. Chiar în fiecare percepţie sunt prezente transformări şi aprecieri cu baza în inconştient (răsturnarea imaginii vizuale, aprecierea direcţiei surselor sonore şi a distanţei obiectelor). Se presupune că semnificaţiile sunt grupate în unităţi complexe, un fel de „matrice". Rigiditatea creată de limbaj şi sistemele logice ar împiedica apariţia unor noi relaţii între ele. În perioada de relaxare s-ar produce un recul spre o mai slabă integrare a matricelor şi atunci se pot produce conexiuni neobişnuite (după Schlanger, J.). Aşa se explică şi tendinţele ce se manifestă azi, în preconizatele metode de stimulare a creativităţii, de a realiza condiţii de relaxare, pentru o liberă manifestare a asociaţiilor spontane, nestânjenite de rigorile raţiunii. Desigur, iluminarea nu e condiţionată numai de munca prealabilă, ci şi de întreaga cultură a creatorului, de varietatea cunoştinţelor sale.

5. Dezvoltarea creativităţii

Multă vreme creativitatea a fost considerată apanajul exclusiv al unei minorităţi restrânse, ceea ce este adevărat dacă ne gândim la nivelul creativităţii inovatoare şi la cel al creativităţii emergente. Distingându-se mai multe trepte calitative în creaţie şi observând cum şi eforturile de gândire obişnuită implică ceva nou, cel puţin pentru persoana aflată în impas, astăzi nu se mai face o separare netă între omul obişnuit şi cel creator. Orice om normal poate realiza o îmbunătăţire în munca sa, o mică inovaţie sau invenţie. Ca dovadă că, în multe ţări, numărul inventatorilor cu brevet e de ordinul zecilor şi chiar al sutelor de mii. Pentru a se ajunge la o astfel de performanţă e nevoie de o preocupare specială, de condiţii favorabile dezvoltării creativităţii. În adevăr, asistăm astăzi la deschiderea unor „cursuri de creativitate" şi chiar „şcoli de inventică". Ce se poate face pentru stimularea creativităţii? Mai întâi, trebuie să fim conştienţi şi să combatem anumite piedici în calea manifestării imaginaţiei. Asemenea obstacole exterioare sau inerente individului sunt denumite de obicei blocaje.

5.1. Blocajele creativităţii

a. Mai întâi aşa-numitele *blocaje sociale*. *Conformismul* este unul din ele: dorinţa oamenilor ca toţi cetăţenii să se poarte şi să gândească, în mod

obişnuit, la fel ca ei. Cei cu idei sau comportări neobişnuite sunt priviţi cu suspiciune şi chiar cu dezaprobare, ceea ce constituie o descurajare pentru asemenea persoane. Apoi, există în general o neîncredere în fantezie şi o preţuire exagerată a raţiunii logice, a judecăţii critice. Dar, după cum vom vedea atunci când vom studia gândirea, deducţiile riguroase nu permit un progres real decât dacă fundamentează rezultatele unor construcţii sau ale unor operaţii imaginate. Nici matematica nu poate progresa fără fantezie. Această atitudine sceptică, observată atât la oamenii simpli, cât şi la cei cultivaţi şi-ar putea avea originea în existenţa unor indivizi cu imaginaţie bogată, dar comozi, leneşi, care nici obligaţiile serviciului nu şi le fac cum trebuie, darămite să creeze opere de valoare. Cel mult, ei pot distra un grup, la o petrecere.

b. *Blocajele metodologice* sunt acelea ce rezultă din procedeele de gândire. Aşa e cazul *rigidităţii algoritmilor anteriori*. Se numeşte algoritm o succesiune determinată de operaţii permiţând rezolvarea unei anumite categorii de probleme (aşa sunt formulele matematice, un algoritm este şi „regula de trei simplă" etc.). Suntem obişnuiţi să aplicăm într-o situaţie un anume algoritm şi, deşi nu pare a se potrivi, stăruim în a-l aplica, în loc să încercăm altceva.

De asemenea, se observă cazuri de *„fixitate funcţională"*: folosim obiectele şi uneltele potrivit funcţiei lor obişnuite, şi nu ne vine în minte să le utilizăm altfel. Să dăm un exemplu simplu: în timpul războiului, o grupă de soldaţi a fost cartiruită într-o casă părăsită dintr-o localitate evacuată de inamic. Acolo rămăseseră mai multe scaune, dar nu mai exista nici o masă. Mai multe zile, soldaţii s-au chinuit să mănânce cu mâncarea pe braţe, până când unuia i-a venit ideea să scoată o uşă din balamale şi, punând-o pe 4 scaune, au avut o masă foarte comodă. Această idee a venit foarte târziu, întrucât pentru noi toţi funcţia uşii este de a închide o încăpere şi nu de a servi drept scândură pentru masă.

Tot în această categorie de blocaje găsim şi *critica prematură*, evidenţiată de Al. Osborn, unul din promotorii cultivării creativităţii. Atunci când ne gândim la soluţionarea unei probleme complexe, spune el, sunt momente când ne vin în minte tot felul de idei. Dacă, îndată ce apare o sugestie, ne apucăm să discutăm critic valoarea ei, acest act blochează venirea altor idei în conştiinţă. Şi cum de obicei prima sugestie nu e cea bună, ne aflăm în impas. Când imaginaţia trece printr-un moment de efervescenţă, să lăsăm ideile să curgă – doar să le notăm. Numai după ce acest izvor de inspiraţie seacă, să trecem la examenul analitic al fiecăreia. Osborn a intitulat acest procedeu *„brainstorming"*, ceea ce în traducere literală ar fi „furtuna, asaltul creierului" – în limba noastră îl caracterizăm ca „asaltul de idei" sau „evaluarea amânată". *Brainstorming*-ul poate fi utilizat şi în munca individuală, dar el e cunoscut mai ales printr-o activitate de grup, despre care vom vorbi imediat.

c. Mai există şi *blocaje emotive*, întrucât, aşa cum se ştie, factorii afectivi au o influenţă importantă: *teama de a nu greşi*, *de a nu se face de râs*, poate

împiedica pe cineva să exprime şi să dezvolte un punct de vedere neobişnuit. De asemenea, *graba de a accepta prima idee* este o altă eroare, fiindcă rareori soluţia apare chiar de la început. Unii se *descurajează rapid*, dat fiind că munca de creaţie, de inovaţie este dificilă şi solicită eforturi de lungă durată. Şi tendinţa exagerată de a-i întrece pe alţii implică evitarea ideilor prea deosebite şi dăunează procesului de creaţie.

5.2. Metode pentru stimularea creativităţii

Aspiraţia spre dezvoltarea spiritului creativ a dus la conceperea unor metode care, pe de o parte, să combată blocajele, iar pe de altă parte, să favorizeze asociaţia cât mai liberă a ideilor, considerându-se că astfel se pot utiliza la maximum resursele inconştientului. În acest scop, unele metode se bazează pe o stare de relaxare, pe îndepărtarea criteriilor raţionale şi a spiritului critic.

a. Una din cele mai populare metode este *brainstorming*-ul, despre care am amintit mai sus, dar utilizat în condiţiile unei activităţi de grup. Iată cum decurge o asemenea şedinţă. Presupunem că într-o fabrică s-a ivit o problemă dificilă (de pildă să se modifice, fără mari cheltuieli, modul de transport al unor subansambluri în diverse părţi ale halei centrale) şi s-a hotărât convocarea grupului de brainstorming ; se trimite câte o invitaţie membrilor (în număr de 10-12) în care se specifică problema, ziua, ora şi locul întrunirii ; persoanele respective au fost alese mai demult, urmărindu-se să facă parte din cele mai diverse profesiuni – deci, pe lângă ingineri, vor fi un biolog, un ziarist, un istoric, un agronom, un fizician ş.a. În felul acesta se asigură, din capul locului, o varietate a punctelor de vedere. Aceşti specialişti iau cunoştinţă de problemă, dar nu o analizează în mod special. În ziua stabilită, adunaţi în jurul unei mese, după o luare de contact, începe şedinţa propriu-zisă condusă de un mediator. De obicei, pe o tablă mare se scriu cele patru reguli ale brainstorming-ului : „judecata critică este exclusă" (în spiritul evaluării amânate nu e voie să se comenteze nici o idee, nici să se critice, nici măcar să se râdă nu e permis) ; „cât mai multe idei" ; „daţi frâu liber imaginaţiei" (unii formulează această regulă mai pregnant : „idei cât mai absurde", bazându-se pe experienţa că acestea sunt deseori cele mai rodnice) şi ultima : „combinările şi ameliorările sunt binevenite". Există şi un secretar care stenografiază tot ce se spune. Unul din cei de faţă începe prin a debita tot ce-i trece prin minte în relaţie cu problema, fără nici o selecţie sau preocupare de exactitate. După ce termină, începe un altul, *nu se discută nimic*, urmează al treilea ş.a.m.d. La un moment dat ideile abundă, apoi se răresc şi, cam în 45-60 de minute, inspiraţia secătuieşte, şedinţa se încheie, dar mediatorul reaminteşte participanţilor că, dacă ulterior le mai vine o idee (în acea zi sau a doua zi dimineaţa), să o comunice telefonic secretarului. După aceea se adună specialiştii întreprinderii şi,

parcurgând lista, caută ideea care sugerează soluţia optimă. Metoda dă adeseori bune rezultate, altfel n-ar mai fi utilizată în întreprinderi şi institute. Desigur, nu orice problemă poate fi abordată în felul arătat, mai ales cele care solicită scrisul (ca în cazul celor matematice) şi, de asemenea, nu în orice fază, ci doar atunci când impasul este bine precizat.

b. O altă metodă asociativă este şi *sinectica* creată de W. Gordon. Acesta era convins de valoarea psihanalizei şi deci de rolul hotărâtor al inconştientului. Cum, după această doctrină, inconştientul se exprimă, apare în conştient indirect, prin metafore, în centrul metodei se află strădania de a găsi metafore în relaţie cu problema prezentată. Şi aici fac parte din grup 6-8 persoane de diferite profesii. Mai întâi se face „străinul familiar", adică se clarifică bine dificultăţile problemei. Apoi se transformă „familiarul în ceva străin", adică se caută metafore, comparaţii, personificări. De pildă, dacă se studiază îmbunătăţirea unui carburator, cineva îşi imaginează că este „un plămân şi respiră când rar şi profund, când superficial şi repede"; altcineva invocă „balena care, după o inspiraţie puternică, nu mai inspiră multă vreme" etc. etc. După ce se formulează circa 20 de analogii-metafore, aceleaşi persoane studiază, împreună cu specialiştii, soluţionarea optimă a problemei, sugerată de una sau alta din metafore. Aceasta e partea cea mai dificilă şi durează mai multe ore.

Aceste două metode cumulează două avantaje: acela al asociaţiei libere (independente de constrângerile principiului realităţii şi al celor logice) şi dinamizarea rezultată dintr-o comunicare în grup. În adevăr, emiterea de idei în faţa mai multor persoane are avantajul că poate schimba punctul de vedere al altora şi izvorăsc noi imagini, noi opinii, se deschid noi orizonturi. Experienţe riguroase au arătat că lucrând în grup se obţin mai multe idei, se găsesc mai multe soluţii decât dacă aceleaşi persoane lucrează separat. De aceea s-au imaginat o serie de metode, urmărind avantajul lucrului în grup – fără a face apel şi la asociaţii necontrolate raţional. Se stimulează creativitatea prin grup (după Stoica, A., pp. 194-197).

c. *Metoda „6-3-5"*. Este vorba de împărţirea unei adunări în grupuri de 6 persoane, în care fiecare propune 3 idei într-un timp maxim de 5 minute. Primul grup discută problema şi, pe o fişă, sunt trecute trei idei, fiecare formând capul unei coloane sub care se vor trece ideile celorlalte grupuri. După 5 minute, fişa este trecută la alt grup care adaugă alte 3 idei (câte una în fiecare coloană) sub celelalte ş.a.m.d. până ce fiecare fişă trece pe la toate grupurile. Conducătorul strânge foile, le citeşte în faţa tuturor şi se discută pentru a se hotărî care din propuneri să fie însuşită.

d. *„Phillips 6-6"*. Este tot o metodă menită să consulte un număr mare de persoane (30 până la 60). Această mulţime se grupează în câte 6 persoane, urmând a discuta problema 6 minute. Mai întâi animatorul explică metoda şi avantajul ei, apoi expune problema. Se urmăreşte ca grupurile să fie cât mai

eterogene. Fiecare îşi alege un coordonator şi se discută timp de 6 minute. La urmă, grupurile îşi anunţă opinia. Urmează o discuţie generală, după care se trage concluzia. În felul acesta, într-un timp scurt, se consultă opinia multora: 4-5 minute organizarea, 6 minute discuţia în colectiv, 2 minute raportează fiecare rezultatul (dacă sunt 10 grupe, 20 minute). Deci avem circa 30 minute. Discuţia finală poate dura încă 30 de minute. Astfel, în aproximativ o oră se pot rezuma părerile a 60 de persoane. Când e vorba de o problemă complexă, se pot organiza grupuri de 4 membri, având la dispoziţie 15 minute.

e. *Discuţia panel.* În engleză termenul „panel" înseamnă „juraţi". Şi în acest caz e vorba de participarea unor colectivităţi mai mari. Discuţia propriu-zisă se desfăşoară într-un grup restrâns („juraţii") format din persoane foarte competente în domeniul respectiv. Ceilalţi – pot fi zeci de persoane – ascultă în tăcere ceea ce se discută, dar pot interveni prin bileţele trimise „juraţilor". Uneori bileţelele sunt din hârtie colorată: cele albastre conţin întrebări, cele albe – sugestii, cele roşii – păreri personale. Mesajele sunt primite de unul din membrii participanţi la dezbatere, care introduce în discuţie conţinutul unui bileţel, când se iveşte un moment prielnic (de aceea i se spune „injectorul de mesaje"). Discuţia e condusă de un „animator". La urmă, persoanele din sală pot interveni şi în mod direct, prin viu grai. În încheiere, animatorul face o sinteză şi trage concluzii.

Discuţii panel sunt organizate aproape zilnic de posturile de televiziune. Auditorul (zeci de mii de telespectatori) urmăreşte discuţia acasă şi poate interveni prin telefon. Ceea ce lipseşte (mai totdeauna) discuţiilor televizate sunt sintezele şi concluziile animatorului; totul rămâne în aer, şi cetăţenii nu prea ştiu ce să creadă! De altfel nu sunt discuţii urmărind creaţia, ci numai informarea.

6. Cultivarea creativităţii în învăţământ

a. Câtă vreme creaţia era socotită un privilegiu dobândit ereditar de o minoritate, şcoala nu s-a ocupat în mod special de acest aspect, deşi, e drept, s-au creat ici şi colo clase speciale pentru supradotaţi. De când se arată că automatele dirijate prin calculatoare înfăptuiesc toate muncile stereotipe şi deci omului îi revin mai mult sarcini de montaj, depanare şi înnoire, *cultivarea gândirii inovatoare a devenit o sarcină importantă* a şcolilor contemporane.

Au existat însă şi poziţii sceptice. S-a susţinut că învăţământul actual, încorsetat de principii rigide, promovând mai mult gândirea critică, disciplina, conformismul, n-ar putea promova libertatea deplină a spiritului, fantezia lipsită de orice constrângere, atât de importantă pentru spiritul creator. Obiecţia, deşi are o parte de adevăr, nu este esenţială. Gândirea

omului are o uimitoare plasticitate. Şi până acum şcolarii, după ce studiau teoreme precis formulate la matematică şi noţiuni riguros definite la fizică sau chimie, puteau foarte bine să adopte cu totul altă orientare la orele de literatură, unde exprimarea metaforică, jocurile de cuvinte şi imagini situează intelectul pe un cu totul alt plan. Încât putem foarte bine continua în unele lecţii să deprindem copiii cu raţionamentele perfect obiective, disecând critic unele fapte ori idei, iar în alte ore să-i stimulăm întru descătuşarea imaginaţiei spre conceperea celor mai variate şi surprinzătoare combinaţii. Dar, desigur, sunt necesare o serie de transformări în felul de a organiza învăţământul, modificări realizate în Occident de mulţi ani, dar prea puţin observate în stilul activităţii din învăţământul nostru preuniversitar.

b. Un prim accent ar trebui pus atunci când formulăm *obiectivele instructiv-educative*. Cultivarea imaginaţiei să nu apară pe undeva, la urmă, printre scopurile secundare. Ea trebuie să figureze alături de educarea gândirii. E nevoie să combatem însuşi conformismul cultural, care se manifestă la profesorii ce privesc exerciţiile de fantezie ca un simplu joc, fără consecinţe serioase asupra dezvoltării intelectuale. Vom vedea, în capitolul următor, că progresele gândirii în soluţionarea de probleme depind în mare măsură de introducerea unor modificări, construcţii presupunând tocmai un minim de inovaţie.

c. Obiectivele se reflectă în *conţinutul* învăţământului, în planurile şi programele de învăţământ. În continuare, pedagogia trebuie să susţină necesitatea culturii generale cel puţin în gimnaziu şi liceu (chiar în mai toate facultăţile se prevăd, pe lângă disciplinele de specialitate, şi altele necesare pentru lărgirea orizontului: filosofie, sociologia şi psihologia muncii, ştiinţe politice ş.a.). Iar programele să prevadă şi lecţii speciale în vederea cultivării ingeniozităţii.

d. Deosebit de importantă este *atitudinea profesorului, relaţia sa cu elevii*. Nu este deloc indicată poziţia sa autoritară, oarecum despotică. Ea creează blocaje afective. Copiii nu îndrăznesc să pună întrebări, se tem de eşec, de ironii. E nevoie de un climat democratic, destins, prietenos. Autoritatea unui profesor nu se bazează pe constrângere, pe frică, ci pe competenţa sa profesională, pe obiectivitatea şi ţinuta sa ireproşabilă. El trebuie să fie apropiat de elevi, îngăduitor (în anume limite fireşti) şi să încurajeze imaginaţia, sugestiile mai deosebite. Şcolarii să-şi poată manifesta în voie curiozitatea, spontaneitatea. Să fie ceva firesc ca o idee originală, mai aparte, să atragă un punct în plus la notare, chiar dacă prin ea nu s-a putut soluţiona chestiunea în discuţie.

Desigur, profesorul trebuie să depisteze şcolarii cu potenţialităţi creative superioare, cărora e firesc să li se asigure posibilităţi speciale de dezvoltare a capacităţilor lor. Există şi teste speciale în vederea diagnosticului creativităţii, dar cei deosebiţi, oricum pot fi observaţi prin felul de a rezolva probleme

neobişnuite sau prin întrebările neaşteptate pe care le pun. Însă profesorul are îndatorirea de a cultiva disponibilităţile imaginative ale întregii clase, folosind metode adecvate acestui obiectiv didactic major.

e. În vederea dezvoltării creativităţii există *mijloace nespecifice*, fără o relaţie cu anume obiect de învăţământ, şi *metode specifice* în raport cu o anume materie, în funcţie de conţinutul ei.

În legătură cu prima categorie de procedee au efectuat experimente Adriana Onofrei şi Maria Gârboveanu (în lucrarea coordonată de Gr. Nicola), care disting trei categorii de probe (pp. 75-76) : de tip „imaginativ-inventiv", când se cere copiilor să elaboreze o compunere având în centru un obiect extrem de simplu : o frunză, un nasture sau un gard de nuiele. A doua categorie de exerciţii sunt cele de tip „problematic". Elevii sunt solicitaţi să formuleze cât mai multe întrebări în legătură cu obiecte cunoscute : „piatră", „foc", „aer", „stele", „ocean" ş.a. În fine, există şi probe de tip „combinat", în care trebuie să realizeze mici compuneri pe marginea unor tablouri înfăţişând diverse scene sau să formuleze morala ce se poate degaja dintr-o asemenea imagine etc.

Autoarele au lucrat timp de unul sau doi ani cu copii din clasele primare şi gimnaziale, obţinând cel mai evident progres în lotul gimnazial (mai ales în ceea ce priveşte originalitatea).

Folosirea acestor metode nespecifice, chiar dacă n-ar duce momentan la progrese evidente pentru un anume obiect de învăţământ, sunt importante deoarece creează ceea ce se numeşte o *„atitudine creativă"* şi mai ales *„aptitudinea de a căuta şi găsi probleme"*, aspecte cu rol hotărâtor în asimilarea temeinică a oricărei ştiinţe.

f. Progresul creativităţii şi cu evidente beneficii de ordin instructiv se realizează prin *metode şi procedee specifice*. Gr. Nicola, în volumul editat de el, prezintă studiul efectuat la orele de fizică. Mai întâi trebuie precizat că şi înainte exista o preocupare de cultivare a creativităţii, deşi într-o proporţie redusă. Ea deriva din urmărirea dezvoltării capacităţii de a soluţiona probleme. Am menţionat mai sus că rezolvarea unei probleme mai grele solicită, în mod evident, imaginaţia. Or, dezvoltarea gândirii este un obiectiv pedagogic central, cel puţin de la începutul secolului nostru, încât manualele propuneau probleme necesitând eforturi inovatoare la nivelul clasei de elevi corespunzătoare. Gr. Nicola dă exemple de asemenea chestiuni care au fost totdeauna prezente pentru stimularea gândirii divergente (p. 103) : „cum explicaţi ?", „ce relaţie este între... ?", „cum s-ar putea obţine... ?", „ce se întâmplă dacă... ?". Bineînţeles, asemenea întrebări fac apel la creativitate numai dacă se pun la o lecţie nouă (şi nu la repetarea uneia anterioare).

Dacă elevii au fost însă exersaţi în a căuta şi pune probleme, apar chestiuni puţin obişnuite : „Corpul omului conţine electricitate ? Dar aerul ?", „Există ceva similar cu curentul electric ?", „Orice frecare produce curent electric ?",

„Ce energie produce pământul când se roteşte?", „Pietrele şi alte corpuri pot avea energie?", „Energia are greutate?" ş.a.m.d. (pp. 122-125).

Evident, cultivarea creativităţii nu constă numai în a-i stimula pe copii să pună întrebări. La fizică şi la majoritatea disciplinelor calea principală o constituie *metodele active*, din care, în paragraful despre percepţie am amintit de *„observaţiile independente"*. Printre acestea ocupă un loc central „problematizarea" sau *„învăţarea prin descoperire"*[1]. În esenţă, e vorba ca la cerinţa profesorului şcolarii să precizeze o problemă şi să o rezolve singuri, fie printr-un studiu individual în clasă, fie, mai bine, într-o activitate pe grupe.

Pe drept cuvânt observă I. Mânzat (în studiul publicat în volumul sub coordonarea lui M. Bejat) că mai accesibilă este *metoda „descoperirii dirijate"* (p. 147). În adevăr, când problema e foarte dificilă, nu e posibil ca elevii să o rezolve singuri (mai ales într-un timp limitat) şi atunci profesorul intervine cu întrebări sau indicaţii ajutătoare. La ele trebuie să se gândească înainte de lecţie, pentru a nu simplifica prea mult strădania copiilor sau... să nu o complice mai tare!

Această metodă poate fi utilizată aproape la toate obiectele. La matematică, elevii să fie îndemnaţi să imagineze probleme cu mai multe soluţii. La geografie sunt foarte interesante „călătoriile pe hartă", când şcolarul, pornind dintr-un punct şi avansând spre un anume oraş, descrie peisajul, bogăţiile naturale, localităţile întâlnite cu specificul lor... sau se cere copiilor să explice argumentat de ce s-a dezvoltat atât de mult o anume metropolă.

În lecţia de predare la istorie elevii pot căuta în unele documente (multiplicate şi difuzate în clasă) cauzele declanşării unui război sau ale decăderii unui stat. La literatură liceenii pot să aibă ca temă continuarea unei nuvele, folosind personajele şi stilul autorului. Alteori pot fi puşi în situaţia regizorului: să facă observaţii detaliate privind jocul, mimica şi atitudinile actorilor în cadrul unei piese de dată recentă etc. etc.

Fără îndoială, un astfel de învăţământ (practicat deja în statele avansate) vine cu cerinţe noi pentru corpul didactic, fiindcă nici vorbă nu poate fi să lăsăm totul la inspiraţia elevilor. Problemele eventuale, soluţiile şi modul de intervenţie necesar trebuie gândite dinainte de profesor. Ar fi utile manualele speciale cu tipuri de probleme şi multiple indicaţii metodice. Nu putem face apel numai la creativitatea cadrelor didactice care n-au primit nici o pregătire metodică specială în sensul realizării obiectivului didactic de care ne-am ocupat aici.

g. *Activitatea în afara clasei şi extraşcolară* oferă numeroase prilejuri pentru cultivarea imaginaţiei, creativităţii. În cercurile de elevi se desfăşoară o activitatea liberă. Aici se pot exersa diferite metode de stimulare a imaginaţiei, cum ar fi brainstorming-ul. Dirigintele poate organiza întâlniri cu

1. Unii pedagogi consideră cele două denumiri ca sinonime, alţii le disting; oricum, sunt profund înrudite.

oameni de ştiinţă sau de artă care pot vorbi despre munca lor, despre dificultăţi şi satisfacţii. Ei pot să trezească vii interese pentru problemele ce-i preocupă.

Vizitarea expoziţiilor, muzeelor, excursiile lărgesc orizontul, câmpul fanteziei copiilor şi sunt surse de inepuizabile întrebări.

Preocuparea de formarea independenţei în gândire şi exprimare implică şi o legătură cu familia, mai ales în cazul acelor părinţi care îşi dădăcesc prea mult copilul, îl ajută la efectuarea temelor, ba chiar rezolvă ei problemele. E nevoie să-i convingem că tutelarea excesivă împiedică dezvoltarea intelectului, manifestarea independentă a gândirii şi fanteziei lui, factori esenţiali în dobândirea viitoare a unei autentice competenţe profesionale.

În concluzie, se pot face multe pentru educarea spiritului creativ în şcoală. Dar, se vede necesitatea de a modifica destul de mult modul de gândire şi stilul de lucru în clasă, cristalizate în secole de învăţământ tradiţional, prea puţin preocupat de această latură a personalităţii elevului, care capătă în zilele noastre o valoare din ce în ce mai însemnată.

ÎNTREBĂRI:

1. Ce raporturi există între inteligenţă şi creativitate?
2. De ce depinde şi cum s-ar explica inspiraţia?
3. Exemple de utilizare a analogiei în tehnică şi artă. Care blocaje sunt mai greu de combătut?
4. Cum aţi stimula creativitatea elevilor la disciplina pe care o veţi preda (sau o predaţi)?

Capitolul IX

Gândirea. Dezvoltarea gândirii în procesul instructiv-educativ

Andrei Cosmovici

1. Caracterizarea gândirii

Gândirea este un proces de mare complexitate. Mai firesc ar fi să o considerăm o activitate, fiindcă ea constă într-o *succesiune de operaţii care duc la dezvăluirea unor aspecte importante ale realităţii şi la rezolvarea anumitor probleme.* Când vorbim de probleme ne gândim la situaţii ce nu pot fi soluţionate imediat pe baza experienţei anterioare. În mod normal se subliniază că prin gândire descifrăm aspecte esenţiale, ceea ce e specific uman. Am folosit termenul de „importante" deoarece există gândire şi la animalele superioare, ele fiind însă incapabile de sesizarea unor proprietăţi esenţiale.

Deşi unii filosofi, cum a fost René Descartes, considerau gândirea o calitate specifică spiritului, nevoia de precizie ne obligă să discernem în activitatea psihică numai momentele în relaţie cu dificultăţi de ordin cognitiv şi nu orice act de comunicare simplă, automatizată („Bună ziua! Ce mai faci?", „Mă duc la şcoală"... etc.).

Operaţiile constitutive actelor de gândire pot fi împărţite în două grupe: operaţii generale – prezente în orice act de gândire, şi operaţii specifice, în relaţie doar cu o categorie restrânsă de probleme.

2. Operaţiile generale ale gândirii

Operaţii generale sunt: comparaţia, analiza, sinteza, abstractizarea şi generalizarea.

Comparaţia constă într-o apropiere pe plan mintal a unor obiecte sau fenomene cu scopul stabilirii de asemănări şi deosebiri între ele. De obicei se spune că ea ar consta în stabilirea similitudinilor şi diferenţelor dintre ele. Dar aceasta presupune analiză şi sinteză, comparaţia fiind doar momentul iniţial al reflecţiei, care necesită alăturarea mintală pentru a putea discerne potriviri ori nepotriviri. Pentru ca un elev să poată aprecia dacă pasărea aflată

pe trunchiul unui copac din apropiere este sau nu o ciocănitoare, trebuie să-şi amintească ciocănitoarea din manualul său şi apoi să urmărească dacă diferite aspecte sunt similare: culoarea penelor, forma cozii etc. Acum el va face o *analiză: separarea mintală a unor obiecte, fenomene sau a unor însuşiri, părţi, elemente ale lor*. Dacă el constată o serie de detalii comune, va conchide asupra identităţii păsării, ceea ce implică o *sinteză: o legătură stabilită între obiecte, fenomene sau diferitele lor părţi, elemente sau însuşiri*.

Aceste trei operaţiuni permit soluţionarea de probleme şi de către animalele superioare. Iată o experienţă ce dovedeşte acest lucru. Prin dresaj, E.G. Vaţuro a învăţat un cimpanzeu să ia apă cu o căniţă dintr-un vas mai mare şi cu ea să stingă flacăra ce îi bara accesul la o banană pusă între nişte bolovani. După ce s-a deprins cu acţiunea efectuată zilnic, într-o dimineaţă cimpanzeul n-a mai găsit recipientul cu apă, ci numai căniţa. Or, experienţa se efectua pe o plută mare în mijlocul unui lac, deci apă se afla din belşug! Totuşi, maimuţa stătea cu căniţa în mână şi nu ştia ce să facă: pentru ea, în acel moment, apa din lac era altceva decât apa din vas. Ulterior, experimentatorul a pus din nou vase cu apă la locul ştiut, dar mereu le schimba forma şi mărimea: când o putină, când un butoiaş, când o damigeană. Cimpanzeul se descurca totuşi, umplându-şi căniţa cu apă, stingând focul şi consumând cu poftă banana. Din nou, s-a trezit într-o zi fără recipient cu apă, găsind numai căniţa. Uitându-se în jur, dintr-o dată a avut o tresărire, s-a repezit la marginea plutei, a luat apă în cană şi a alergat să stingă focul. De rândul acesta ea a făcut o sinteză, o legătură între apa din lac şi apa din vasele cu apă. Această sinteză a presupus însă o analiză (efectuarea unei separaţii, pe plan mintal, între pereţii vasului şi conţinutul său) şi o comparaţie: o apropiere mintală între imaginea apei din vas şi percepţia apei din jur. Interesul acestei cercetări este de a fi accentuat un aspect important: *progresul gândirii este favorizat de variaţia experienţei*, de diversitatea obiectelor sau a situaţiilor. La animale, această varietate trebuie să apară cu ocazia unor acţiuni reale. La om, vom vedea, ea poate interveni în mod eficient chiar dacă are loc numai pe planul acţiunilor imaginate.

Celelalte două operaţii generale nu le mai găsim decât la fiinţele umane. *Abstractizarea este o analiză a esenţialului, izolarea pe plan mintal a unor aspecte sau relaţii esenţiale dintre obiecte şi fenomene.* În abstractizare există conştiinţa că un anume aspect aparţine unei clase întregi de obiecte asemănătoare. Dacă analiza se poate produce foarte repede, abstractizarea poate dura ani de zile. O experienţă repetată ne duce la abstractizări: de exemplu, că sâmburele mare şi dur caracterizează piersicile. Dar clasificarea ştiinţifică a plantelor fanerogame a necesitat multe secole de cercetare.

Strâns legată de abstractizare este generalizarea. Noi recunoaştem o caracteristică drept esenţială când este generală, comună multor fiinţe, obiecte, ceea ce implică o generalizare. În mod mai propriu, *generalizarea este operaţia prin care extindem o relaţie stabilită între două obiecte sau fenomene*

asupra unei întregi categorii. Oamenii de ştiinţă au constatat, în repetate rânduri, prezenţa unor cutremure în preajma unui vulcan, precedând o erupţie şi consideră că ele pot prezice totdeauna iminenţa unei erupţii. De obicei se mai vorbeşte de generalizare şi atunci când, în mod întemeiat, includem un dat particular într-o clasă de obiecte, fenomene sau însuşiri.

3. Operaţiile specifice ale gândirii. Teoria lui J. Piaget

A. Încă din secolul trecut, filosoful E. Mach a formulat constatarea: „gândirea este un experiment mintal", intuind prezenţa în procesul reflexiunii a unor acţiuni mintale. În mod explicit se va referi la ele Edmond Goblot, în tratatul său de logică apărut la sfârşitul primului război mondial. Capitolul referitor la raţionamentul deductiv scoate în relief sterilitatea silogismului a cărui concluzie nu aduce nimic nou faţă de premise. Progresul gândirii, arată logicianul francez, presupune *efectuarea unor construcţii, a unor acţiuni* reale sau mintale şi *a unor acte de constatare* a rezultatelor obţinute. Exemplul pe care-l dă vizează o problemă simplă de geometrie: să se demonstreze că suma unghiurilor unui triunghi este totdeauna 180° (figura 1).

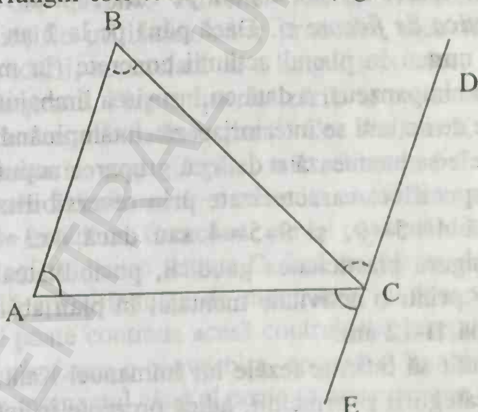


Figura 1 – Demonstraţia referitoare la suma unghiurilor unui triunghi

Fie triunghiul ABC. Dacă ne mulţumim să observăm figura, nu vom putea demonstra nimic. Ducem însă dreapta DE paralelă cu latura AB, deci efectuăm o acţiune pe hârtie (dar am putea să o facem numai în minte). Constatăm: unghiul BAC este egal cu ACE, fiind alterne interne, formate printr-o dreaptă care taie două paralele. Din acelaşi motiv sunt egale şi unghiurile ABC şi BCD. Întrucât unghiul ACB este situat de aceeaşi parte a dreptei ED, ca şi ACE şi BCD, rezultă că suma celor trei unghiuri ale triunghiului ABC este egală cu suma unghiurilor aflate de aceeaşi parte a unei drepte, deci cu 180°. Q.e.d.

Reuşita demonstraţiei a depins de o construcţie şi de observarea consecinţelor ce au rezultat. Silogismele sunt prezente mereu, legitimând concluziile: unghiurile alterne sunt egale în situaţia dată şi suma unghiurilor de aceeaşi parte a dreptei e 180° (Suma unghiurilor de aceeaşi parte a unei drepte este 180° ; în acest caz, avem trei unghiuri situate de aceeaşi parte a dreptei DE, încât acestea însumează 180°). Totuşi, fără acţiunea efectuată nu s-ar fi putut demonstra teorema.

După E. Goblot, rolul acţiunilor nu e hotărâtor numai în geometrie. În algebră, esenţiale sunt transformările, modificările pe care le aducem formei expresiilor prin diferite operaţii legitime. În fizică, omul de ştiinţă trebuie să-şi imagineze modificări de ordin experimental ş.a.m.d.

Aşadar, două aspecte au fost subliniate de logicianul francez: importanţa modificărilor, a acţiunilor reale ori imaginate şi a percepţiei, observaţiei rezultatelor obţinute. Despre rolul acţiunilor mintale a scris mult psihiatrul şi psihologul Pierre Janet, el descriind diferite conduite ale gândirii, în relaţie cu variate situaţii. În urma acestor sugestii, cel mai important psiholog al secolului nostru, elveţianul Jean Piaget, a iniţiat şi dezvoltat un mare ciclu de investigaţii cu caracter experimental.

El a demonstrat că *acţiunile mintale, operaţiile specifice gândirii provin din interiorizarea treptată a unor acţiuni pe care copilul le face mai întâi în mod real, în practica de fiecare zi*. Dacă până pe la 1 an şi 6 luni gândirea copilului are loc numai în planul acţiunii concrete (în mod analog cu cea caracteristică unui cimpanzeu), o dată cu însuşirea limbajului copilul înţelege simbolul şi o serie de acţiuni se interiorizează. Întâmpinând de-a lungul anilor multe dificultăţi, ele se atenuează o dată cu gruparea acţiunilor, formându-se operaţii mintale specifice, caracterizate prin reversibilitatea lor: elevul e conştient că dacă $4+5=9$, şi $9-5=4$ sau dacă $4x3=12$, şi $12:3=4$. Reversibilitatea asigură plasticitatea gândirii, posibilitatea soluţionării unor probleme exclusiv printr-o activitate mentală, în plan abstract. Acest stadiu este atins abia după 11-12 ani.

J. Piaget a izbutit să infirme tezele lui Immanuel Kant, care considera a priori o serie de categorii şi principii, adică prezente în intelect şi în raţiune înainte de orice experienţă. Or, experimentele au arătat că ceea ce este evident pentru un adult, nu este şi pentru un copil de 4-5 ani. Numai după o îndelungată experienţă şi evoluţie intelectuală începe să se facă simţită prezenţa în raţionamente a unei serii de categorii şi principii.

Psihologul rus P. Galperin, căutând să ilustreze modul de formare a operaţiilor mintale specifice, s-a servit de exemplul felului în care copiii din clasa întâi învaţă operaţii de adunare.

a. Mai întâi, învăţătorul prezintă elevilor două mulţimi: în una numără cinci bile, iar în cea de-a doua, trei. Apoi contopeşte grămezile şi numără ceea ce rezultă: opt bile.

b. În a doua fază, copiii acţionează ei singuri, numărând cinci beţişoare într-o grămadă, trei în cea de-a doua, le amestecă şi constată că acum sunt opt. Ei repetă acţiunea cu diferite materiale şi, în felul acesta, se fixează structura viitoarei operaţii mintale.
c. În a treia etapă, şcolarii nu mai au nevoie să acţioneze cu materiale concrete, acţiunea trece pe plan verbal. Copiii spun: cinci cireşe şi cu trei cireşe, fac opt cireşe; cinci vrăbiuţe şi cu trei vrăbiuţe fac opt vrăbiuţe etc.
d. În faza ulterioară începe interiorizarea operaţiei, elevii rostind în minte adunările, dar tot aşa de rar cum le-ar spune cu glas tare (unii chiar mişcă uşor buzele, exteriorizare a vorbirii interioare).
e. Interiorizarea se desăvârşeşte atunci când calculul se automatizează şi adunarea se face rapid, schematic, detaliile exprimării nemaifiind conştiente.

Desigur, nu în toate cazurile o acţiune exterioară trebuie să parcurgă toate aceste etape pentru a se interioriza. Pe măsură ce copilul ajunge la un bagaj important de operaţii mintale, interiorizarea unei acţiuni noi se poate realiza mai uşor, începând cu faza efectuării ei pe plan verbal. Din concluziile deduse de J. Piaget, ca şi din observaţiile lui P. Galperin, rezultă că atunci când elevii întâmpină dificultăţi în înţelegerea unor fenomene explicate doar pe plan verbal, se impune să trecem pe planul acţiunilor reale, folosind material concret ori desene, scheme. Astfel rezultatele cercetărilor fundamentează ştiinţific utilizarea unor procedee didactice recomandate şi de experienţa predării, acumulată de-a lungul secolelor.

Aşa cum a demonstrat J. Piaget, interiorizările se realizează într-o anumită ordine, în funcţie de complexitatea acţiunii. Cea din urmă, se interiorizează discuţia unei probleme în grup. Copilul mic, chiar la 6-7 ani, nu concepe decât o singură părere referitoare la o anumită chestiune: cea a tatălui său, ori cea exprimată de învăţător. Crescând, elevul constată divergenţe de păreri care apar între colegi sau între adulţi. O dată cu vârsta de 11-12 ani, dezvoltarea intelectuală apropiindu-se de maturitate, el începe să participe la discuţii. Treptat, el poate continua acasă controversa începută în clasă, devenind capabil să interiorizeze o convorbire, apoi să-şi imagineze o discuţie în contradictoriu. Este momentul când el poate să abstractizeze şi să generalizeze în mod eficient. *Gândirea abstractă se desfăşoară de obicei sub această formă de controversă imaginată, sprijinită, din când în când, de evocarea unor fapte sau fenomene concrete.* Ilustrul savant H. Helmholtz povestea studenţilor săi că, după ce găsea soluţia la o problemă, începea să-şi imagineze cum ar privi-o prietenii săi (oameni de ştiinţă), ce obiecţii i-ar putea aduce. Şi numai când rezolvarea rezista la această discuţie imaginată, definitiva textul şi-l trimitea efectiv prin poştă, aşteptând confirmarea ipotezelor sale.

Nivelul acestei dezbateri mentale, interioare, depinde mult de nivelul discuţiilor la care adolescentul şi apoi tânărul participă în mod efectiv. Importanţa ei este relevată şi de ponderea semnificativă pe care o au seminariile, conferinţele, congresele în viaţa ştiinţifică.

4. Formele gândirii privite din punct de vedere psihologic

A. Nevoile adaptării individului creează tendinţa unificării, grupării obiectelor, fenomenelor. Primul criteriu de categorizare este cel al utilităţii : „îmbrăcămintea se compune din cămaşă, pantaloni, pantofi etc." Chiar şi preşcolarul grupează fiinţele potrivit aceluiaşi punct de vedere : „oile sunt acelea care ne dau lână", „caii sunt aceia pe care se călăreşte". Experienţa de fiecare zi, intervenţia vorbirii au drept urmare crearea de relaţii mai importante din punctul de vedere al cunoaşterii : relaţii semantice bazate pe aşa-numitele „reţele semantice", alcătuind memoria semantică şi constituind suportul logic al noţiunilor. Acestea incorporează două categorii de relaţii :

a. *relaţii de predicaţie*, referitoare la caracteristicile conceptului (că balena naşte pui vii, respiră prin plămâni, are sânge roşu etc.) şi
b. *relaţii de subordonare*, privind raportul noţiunii cu altele mai generale (balena este un mamifer, un vertebrat, un animal...). Noţiunea apare astfel în legătură cu nenumărate altele, şi face posibile numeroase afirmaţii.

De aici decurge, aşa cum observa logicianul Ed. Goblot, caracteristica ei esenţială : *noţiunea este o posibilitate de a formula numeroase judecăţi cu privire la o clasă de obiecte sau fenomene.* Aşadar putem considera că un elev şi-a însuşit pe deplin o noţiune numai dacă el poate face numeroase afirmaţii întemeiate în legătură cu termenul respectiv. Nu e suficient să ne dea o definiţie („delfinul este un mamifer acvatic") – trebuie să cunoască multe lucruri despre el : trăieşte în grup, se orientează prin ultrasunete, se hrăneşte cu peşti, e inteligent şi uşor de dresat etc. etc. Mai mult, este esenţial ca el să fie conştient de importanţa unor caracteristici : de exemplu, lebăda este o pasăre acvatică, dar nu toate lebedele sunt albe. *Noţiunea este caracterizată prin această conştiinţă a ceea ce este esenţial şi ce este secundar* – de aceea poate fi aplicată la o mare varietate de obiecte din aceeaşi clasă, spre deosebire de reprezentare, care e totdeauna concretă, specifică. Desigur, sunt foarte numeroase noţiuni ce pot fi exemplificate printr-o imagine (casă, arbore, om etc.) – acestea sunt aşa-numitele *noţiuni concrete*. Dar nu-mi pot imagina decât un anume om : înalt sau scund, tânăr sau vârstnic, bărbat sau femeie ş.a.m.d., pe când conceptul de om cuprinde toate posibilităţile imaginabile. Apoi există noţiuni cărora nu le poate corespunde o imagine concretă, *noţiunile abstracte* (infinit, spiritualitate, absolut, libertate ş.a.).

Profesorul trebuie să aibă mereu în vedere, când predă o nouă noţiune, să nu insiste doar asupra aspectelor comune categoriei respective. Pe lângă caracteristicile esenţiale *trebuie discutate şi deosebirile posibile* între membrii aceleiaşi specii. Am exemplificat, în paragraful închinat percepţiei, erori ale

elevilor provenind din supraaprecierea aspectelor secundare, cum ar fi vegetaţia atunci când se descria o formă de relief. Mai ales când e vorba de noţiuni concrete şi sunt specii întâlnite frecvent în viaţa zilnică, există o tendinţă de a acorda o atenţie privilegiată uneia anume, devenind un *prototip* al categoriei. Astfel, dacă cerem cuiva să ne enumere câteva fructe, el va aminti mărul, para, pruna... dar nu se va gândi să evoce măslina. Dacă solicităm enumerarea de păsări, va pomeni de barză, porumbel, rândunică... dar sigur nu va începe cu albatrosul sau pinguinul (Miclea, M., p. 205).

În această tendinţă există o posibilă sursă de eroare. Încercările făcute pentru a clasifica o categorie, un individ, se bazează de obicei pe compararea cu un prototip şi nu pe o analiză a aspectelor esenţiale. Din acest motiv, un copil va considera delfinul ca fiind peşte, fiindcă nu seamănă cu câinele sau calul care pentru el sunt prototipuri pentru mamifer.

Această eroare este favorizată de analogii bazate pe echivalenţe de ordin senzorial: la prima vedere delfinul e peşte, având forma peştilor mari şi trăind în apă. Dar clasificarea zoologică ia în consideraţie criterii dovedite a fi esenţiale, deci căutăm *echivalenţele importante*, chiar dacă mult mai puţin evidente. Unul din obiectivele principale ale educaţiei intelectuale constă în a deprinde pe tineri să nu se grăbească în a judeca o situaţie, un eveniment după aparenţa sa imediată, ci să caute întotdeauna substratul esenţial al lucrurilor. Contradicţia aceasta între aparenţă şi esenţă trebuie adeseori scoasă în evidenţă în cadrul lecţiilor.

Formarea noţiunilor constituie progresul principal pe calea orientării spre o cunoaştere aprofundată, ştiinţifică a realităţii. Totodată ele constituie cel mai important instrument al comunicării dintre oameni, al transmiterii de noi cunoştinţe. În adevăr, dacă şi-a format un sistem hipercomplex şi organizat de noţiuni, individul poate să-şi însuşească noi concepte, fără a avea nevoie de imagini, de experienţe concrete. De pildă, cineva nu ştie ce este un electromiograf. I se explică, făcându-se legături cu noţiuni bine cunoscute de el: este un aparat electric ce amplifică foarte mult curenţii electrici care iau naştere în muşchi, atunci când ei se contractă. Este suficient pentru ca persoana să înţeleagă experienţele efectuate cu el, importanţa aparatului ş.a.m.d. În lipsa conceptelor menţionate respectivul nu va putea înţelege despre ce e vorba.

Relaţiile dintre noţiuni sunt comunicate prin intermediul judecăţilor – altă formă fundamentală a gândirii.

B. *Judecata este o aserţiune* (Ed. Goblot), adică *afirmarea sau negarea unui raport*. Sunt mai multe feluri de judecăţi, preocupare importantă pentru logician care studiază valoarea lor de adevăr. Logica modernă tinde să nu deosebească termenii „judecată” şi „propoziţie” – judecăţile ar fi „propoziţii logice”. Din punct de vedere psihologic, este necesar să facem o deosebire tranşantă între aceste noţiuni, deoarece când elevul memorează pe dinafară o

propoziţie, aceasta constituie un automatism verbal, lipsit de o adeziune personală, de convingere, având o slabă influenţă asupra conduitei sale. Când elevul ascultat la lecţia de biologie spune: „Zestrea ereditară se transmite prin cromozomi" şi profesorul (intenţionat) adoptă o mimică întrebătoare, el se dezice imediat şi spune: „Nu! Se transmite prin citoplasmă". În acest caz, şcolarul dovedeşte o memorare mecanică, efectuează un act de reproducere fidelă şi atât. Evident, nu poate invoca argumente în sprijinul afirmaţiilor sale, la care renunţă cu uşurinţă.

Judecata adevărată se deosebeşte de unele propoziţii învăţate, prin existenţa adeziunii, a convingerii. *Convingerea este esenţială pentru a considera o propoziţie ca fiind o judecată, un act de gândire.* Existenţa convingerii ridică însă probleme. Ea presupune o sinteză mintală care uneori nu se poate realiza, cel puţin în cazul unor tulburări mentale. De exemplu, un psihastenic spunea: „ştiu că ce spuneţi e adevărat, raţiunea îmi spune că e adevărat, dar totuşi nu mă pot convinge, mă îndoiesc!"

Asemenea cazuri sunt însă foarte rare. Ceea ce se întâmplă frecvent este influenţarea convingerilor de către motivaţie, afectivitate: judecăţile devin subiective. Desigur, când e vorba de teoreme geometrice, nu e greu să fii obiectiv; situaţia se schimbă când faci aprecieri despre comportarea propriilor copii ori despre propria-ţi competenţă profesională. Judecata adevărată, temelia cunoaşterii, este cea fundamentată raţional, care se întemeiază pe argumente faptice ori pe raţionamente deductive. Cultivarea obiectivităţii este un alt scop educaţional. Să creăm obişnuinţa întemeierii raţionale atât a judecăţilor constatative, cât şi a celor cu intenţie critică. Obiectivitatea este importantă nu doar în ştiinţă, ci şi în viaţa obişnuită – ea duce la asigurarea progresului, cât şi la evitarea conflictelor, atât în domeniul profesional, cât şi în cel familial.

C. Ne dăm seama de justeţea unei judecăţi când o putem susţine pe baza altor judecăţi, adică a unui raţionament. *Raţionamentul este acea formă de gândire în care, pornind de la una sau mai multe judecăţi, obţinem o altă judecată.* Sunt mai multe feluri de raţionamente: raţionamente deductive, desfăşurate numai pe planul verbal abstract; raţionamente inductive, când pornim de la fapte pentru a formula judecăţi generale şi raţionamente analogice întemeiate pe o asemănare considerată importantă. Logica se ocupă de valoarea lor de adevăr. Din punct de vedere psihologic, ele ne interesează numai în măsura în care intervin în rezolvarea unei probleme, ca mecanism psihologic care ne aduce în conştiinţă anumite premise şi soluţii. Înainte de a aborda această temă centrală a gândirii, trebuie să analizăm actul de înţelegere care stă la baza oricărei încercări de a soluţiona o dificultate.

5. Înţelegerea

Înţelegerea constă în stabilirea unei relaţii importante între ceva necunoscut şi ceva dinainte cunoscut. Există o *înţelegere nemijlocită*, directă, bazată pe o experienţă repetată anterior: cuvintele limbii materne, fenomenele familiare, atitudinile obişnuite ale celor din jur se înţeleg imediat, fără nici un efort. *Înţelegerea mijlocită* este aceea care se obţine în urma unor eforturi actuale de gândire, eforturi de scurtă durată, ori, dimpotrivă, care solicită timp îndelung.

Valoarea actului de înţelegere este în funcţie de natura legăturii stabilite. Eu pot constata că taxatorul din autobuzul de astăzi e acelaşi cu cel de ieri, dar această relaţie nu constituie nici un progres în cunoaşterea persoanei respective. Se pot stabili mai multe feluri de raporturi importante între cunoştinţe. De pildă, includ o plantă sau un animal într-o anumită categorie bine cunoscută mie: văd un patruped în apropiere pe câmpie şi cu ajutorul binoclului îl identific a fi un hârciog. În cazul fenomenelor fizice, înţelegerea se realizează în special când determin cauza lor: ştiu ce este curcubeul, când aflu că el se formează prin descompunerea luminii în picăturile de ploaie. În ce priveşte comportamentul uman, a-l înţelege înseamnă a cunoaşte motivul de bază. De pildă, profesorul ascultă la lecţie pe un elev care, de obicei, se prezintă slab, dar azi răspunde destul de bine, încât îi pune nota 8. Dar, în loc să se bucure, şcolarul dă semne de supărare. Dascălul va înţelege această reacţie, aflând motivul: tatăl copilului îi promisese participarea la un spectacol de circ, dacă ia măcar nota 9. Ori 8 fiind sub pragul fixat, necazul său este lesne de înţeles.

Înţelegerea, ducând la stabilirea continuă de relaţii între obiecte, fapte, fenomene, stabileşte treptat acel vast sistem organizat de legături constituind memoria semantică, contribuie la formarea de reţele semantice care înlesnesc înţelegerea de noi situaţii şi soluţionarea unor probleme complexe.

Din punct de vedere al învăţării este importantă clarificarea modului în care decurge înţelegerea unui text complex, a unui text ştiinţific. A. Smirnov a studiat această chestiune, căutând să stabilească evoluţia procesului atunci când se urmăreşte o înţelegere profundă, vizând şi o temeinică asimilare a textului. La prima lectură, nu se realizează decât o fragmentare a materialului, o grupare a ideilor după înţelesul lor. Uneori însă suntem nevoiţi să schimbăm în minte locul unei idei: una aflată la sfârşit, dar care precizează înţelesul celor din primul fragment, e luată în considerare la început. La a doua lectură, se înregistrează o nouă fază: acum desprindem ideea principală din fiecare fragment. În minte ea îmbracă forma unui titlu. Este o deosebire între titlu şi idee: aceasta afirmă ceva explicit, pe când titlul dă numai o indicaţie. De exemplu: „timpul probabil de mâine" este un titlu, dar „mâine va fi timp frumos" este o judecată.

În etapa a treia, ideile principale, titlurile sunt organizate şi sistematizate formând un plan mintal similar cu tabla de materii a unei cărţi. Prin toate aceste operaţii textul este nu numai înţeles, dar şi, în mare parte, memorat. Însă ideile centrale au nevoie de o susţinere proprie, care se realizează stabilind legături (corelaţii – le spune A. Smirnov) cu bagajul cunoştinţelor anterioare. Pe măsură ce aceste relaţii capătă un caracter esenţial, asimilarea textului este mai bine realizată. Prelucrarea descrisă a materialului se înfăptuieşte de la sine, chiar dacă nu ne dăm seama. Urmărirea ei conştientă poate avea un efect benefic.

În cadrul acestor transformări ale textului intervin numeroase operaţii mintale. Descompunerea în fragmente este o operaţie de analiză, intitularea implică o abstractizare, alcătuirea planului mintal presupune un efort de sinteză, iar corelaţiile realizează şi oarecare generalizare. Pe lângă acestea intervin şi acţiuni mintale, operaţiile specifice. Când schimb în minte locul unei idei e ca şi când aş muta un obiect dintr-un loc în altul. Intitularea nu e altceva decât imaginarea lipirii de etichete. Dar cel mai important aspect este acela al discuţiei interioare care apare o dată cu o nelămurire în text. Dacă nu pot să-mi răspund întrebării ce-mi apare în minte, recurg la alte cărţi sau la discuţii cu alte persoane. În mod obişnuit, cele mai multe nelămuriri le rezolv singur, revenind asupra textului. Această discuţie imaginată duce la distingerea a ceea ce este esenţial de ceea ce este secundar, deci la o temeinică înţelegere. Corelaţiile stabilite cu cunoştinţele anterioare obligă la o nouă sinteză, la extragerea unui sens global al textului, sesizarea „macrostructurii sale" (Gaonach, D., p. 78), ceea ce favorizează includerea noilor cunoştinţe în memoria noastră semantică, modificând unele idei şi îmbogăţind altele. În acest fel, asimilarea unui text ştiinţific asigură noi posibilităţi de studiu şi de soluţionare a unor probleme.

După cum se vede, studierea unui material scris presupune mult mai mult decât simpla cunoaştere a alfabetului, e nevoie de capacitatea prelucrării lui mintale, întovărăşită de o discuţie critică interioară, ceea ce presupune o dezvoltare deplină a gândirii abstracte, un îndelung exerciţiu al interpretării textelor. În această direcţie este posibil un necontenit progres – dovadă că studenţii la filosofie au a se lupta ani de zile cu textele marilor gânditori.

Cu totul alta este situaţia în cazul când materialul este citit doar cu preocuparea de a-l memora, fără să existe străduinţa aprofundării înţelesurilor. Structurarea rămâne vagă, superficială, corelaţiile sunt reduse şi textul rămâne ca un corp străin în intelect. Din această cauză, nici memorarea nu poate fi temeinică. Cunoştinţele învăţate mecanic sunt lipsite de plasticitate şi nu pot fi utilizate în mod real, nici în teorie, nici în practică. Alfabetizarea mărginită la descifrarea literelor şi cuvintelor nu foloseşte decât la sesizarea sau transmiterea unor informaţii elementare. Ştie să citească numai cel capabil să analizeze, să interpreteze un text abstract, în aşa fel încât ideile conţinute să devină ale lui, să fie incluse în sistemul său de cunoştinţe, în „organismul"

acesta complex alcătuit din idei şi convingeri, care să-i permită o mai bună orientare în societate, un progres continuu în muncă şi în aspiraţia sa spre o viaţă luminată.

Obiectivul principal trasat de pedagogia contemporană: *să învăţăm pe tineri să înveţe,* se poate realiza în primul rând învăţându-i să citească, să analizeze în mod temeinic conţinutul cărţilor, să discearnă ideile valoroase din textele de bază.

Este evident că asimilarea conţinutului unui manual ridică mereu probleme de înţelegere. Dar, de obicei, autorul unui text caută să faciliteze sesizarea punctului său de vedere, încât, exceptând textele filosofice sau cele academice, efortul de gândire nu e prea mare. Gândirea are însă de făcut faţă unor probleme diverse. E momentul să încercăm a descifra unele din mecanismele ei.

6. Rezolvarea de probleme

În faţa unei probleme (în special a celor propuse în şcoală) ne întâlnim cu două categorii de date precise: ce ni se dă, contextul problemei, şi ceea ce ni se cere. Între ele există un gol pe care trebuie să-l umplem (Ausubel, D., p. 593) cu ajutorul cunoştinţelor şi metodelor cunoscute (acestea îndeplinesc rolul de „operatori").

Aşa cum am arătat la începutul acestui capitol, uneori puntea dintre ele se realizează prin intermediul unei construcţii (vezi teza lui Ed. Goblot) care creează o situaţie nouă, ducând imediat la soluţia căutată. Propriu-zis, nu totdeauna e cazul „unei construcţii", ci doar a unor transformări, modificări aduse datelor. Caracterul operatorilor variază după domeniul cunoaşterii: uneori constau în acţiuni de ordin fizic, alteori (mai ales în şcoală) e vorba de acţiuni mintale.

Adeseori e vorba de aplicarea unor cunoştinţe dobândite anterior, în alte condiţii, la situaţia actuală – operaţie numită *transfer*. Transferul s-ar explica (după S.L. Rubinstein) printr-o analiză prin sinteză. Pornind de la datele problemei, caut în bagajul de informaţii anterioare una având o relaţie cu datele ce le posed. Evocând o anume cunoştinţă (act de sinteză), caut să văd în ce măsură poate fi utilizată în situaţia dată. Dacă nu e cea necesară, încerc o alta (deseori există încercări infructuoase), până când una mă face să descopăr aspectul comun, utilizabil în noua situaţie (aici a intervenit analiza).

Pentru efectuarea transferului uneori se pleacă de la datele existente: „planificare înainte", alteori se studiază îndeosebi cerinţele problemei: „planificare înapoi". Sunt însă cazuri când datele existente sunt insuficiente, şi atunci ele trebuie *completate cu alte informaţii*, obţinute prin noi observaţii sau consultarea unor cărţi. Alteori, când problema e complexă, se cere *împărţirea* ei în subprobleme ce trebuie soluţionate în prealabil.

Există probleme foarte grele, care impun o transformare substanţială a operatorilor cunoscuţi, ori chiar imaginarea unor procedee cu totul noi. În asemenea cazuri intervine din plin imaginaţia. Ea e necesară în mai toate problemele, fiind nevoie cel puţin de o aplicare a cunoştinţelor noastre în alte condiţii. Dar atunci când se cer modificări neobişnuite, originale, intră în funcţie inventivitatea. Ca urmare, aici se vor folosi procedee caracteristice actului imaginativ, printre care *analogia* are un loc de frunte. Totodată se vor resimţi şi obstacolele actului imaginativ : rigiditatea algoritmilor învăţaţi anterior, ca şi fixitatea funcţională.

Elevii întâmpină serioase greutăţi în soluţionarea de probleme. Cum poate pregăti şi facilita profesorul acest proces?

Mai întâi el va da mare atenţie *însuşirii temeinice de către copii a „ideilor--ancoră”*, care au importanţă centrală în disciplina pe care o predă şi deci posibilitatea de a fi utilizate într-o varietate de situaţii-problemă. Apoi trebuie să prezinte operatorii folosiţi frecvent în rezolvarea de probleme. De exemplu, în geometria plană care se predă în gimnaziu sunt câteva procedee şi construcţii folosite frecvent : coborârea unei perpendiculare, trasarea unei drepte paralele, demonstrarea egalităţii unor unghiuri şi a unor triunghiuri etc. E bine ca ele să fie prezentate sistematic drept instrumente ale demonstraţiilor, să nu lăsăm găsirea lor pe seama „intuiţiei”, ci să-i obişnuim cu folosirea lor în mod conştient şi sistematic.

Atunci când ne dăm seama că majoritatea şcolarilor se află în impas faţă de o problemă grea, se recomandă să intervenim cu câte *o sugestie*, fie în relaţie cu datele la care ar trebui să recurgă, fie privind operatorii ce ar putea fi utili. Folosirea unor *scheme logico-grafice* prezentate pe tablă poate fi şi ea de mare ajutor.

E important ca elevul să reuşească, până la urmă, să soluţioneze unele probleme pentru a nu se descuraja. De aceea, să avem mare grijă în ce priveşte *gradarea dificultăţilor* propuse spre rezolvare.

Cel mai important lucru este asigurarea *variaţiei tipurilor de problemă*. Greşesc acei profesori care aglomerează copiii cu multe probleme de acelaşi fel. Acestea pot duce la creşterea rigidităţii algoritmilor respectivi – ceea ce constituie un mare dezavantaj.

Caracterul eterogen al exemplelor descurajează perseverarea oarbă, obligă subiectul să rămână precaut şi atent. Creşte gradul de generalitate a unor operaţii şi posibilitatea de transfer sporeşte (Ausubel, D., p. 611). În general, rolul pozitiv al variaţiei în stimularea potenţialităţilor intelectuale este reliefat de toţi cei care au studiat procesele gândirii.

În fine, să adăugăm un detaliu : nu e bine să solicităm un singur elev să rezolve o problemă dificilă. Este o supraîncărcare emoţională defavorabilă efortului de gândire. Problemele pot fi soluţionate în clasă fie individual, fie lucrând în grupe mici, în condiţii favorizând libertatea gândirii, procesul imaginativ.

7. Metodele de învăţământ – în perspectiva cultivării gândirii elevilor

7.1. Educarea gândirii în învăţământul tradiţional, la noi în ţară

Formarea gândirii se realizează în procesul utilizării unor metode şi procedee didactice. În tradiţia şcolii noastre, principala metodă o constituie expunerea profesorului, care ocupă, de obicei, cea mai mare parte din ora de clasă. Desigur, nimeni n-a considerat audierea celor spuse de profesor ca fiind suficientă pentru asimilarea cunoştinţelor predate. Învăţarea presupune reluarea lor acasă, folosind manualul sau notiţele. Dar învăţământul centrat pe această metodă a fost aspru criticat de pedagogi încă de la începutul acestui secol. Fapt este că absolvenţii şcolilor aveau impresia (şi poate o mai au şi cei din zilele noastre) că nu există o legătură reală între viaţă şi ceea ce învăţăm în şcoală. Se putea observa cum un elev poate descrie verbal foarte bine părţile unui aparat şi modul său de funcţionare, dar pus în faţa sarcinii de a monta acest aparat dezmembrat, să nu se poată descurca nicicum.

Această lipsă de legătură aparentă cu realitatea provenea tocmai din structura activităţii depuse de elev. El asistă pasiv la ce spune profesorul – cel mult ia notiţe. Preocuparea sa este de a putea reţine şi reda conţinutul lecţiei. *Însă această orientare intelectuală nu concordă cu cea necesară* în realitatea vieţii şi a profesiei. Mediul ambiant, uzina, profesia nu pot fi exact cum scrie în carte – realitatea e uimitor de variată şi ne pune mereu probleme mai simple ori mai complexe. Ea ne cere *să ne precizăm o problemă şi să o rezolvăm prin propriul nostru efort*. Orientarea intelectuală, starea de pregătire („set" în engleză) de care am amintit în paragraful despre percepţie, este hotărâtoare pentru a ne putea actualiza cunoştinţele. Aflându-ne cu altă orientare, pe „alt palier" al minţii nu ne putem aminti de cele cunoscute când eram în planul preocupării de a „povesti profesorului". Nu se produce transferul cunoştinţelor memorate. De unde impresia lipsei oricărei legături între ce am învăţat şi ce întâlnim în viaţă. La ea contribuie şi faptul că, în lecţie, expunerea începe cu consideraţii generale şi apoi coboară spre particular, pe când în practică situaţia e inversă: ne aflăm în faţa unui fapt concret şi trebuie să ne reamintim metode, idei generale.

Deşi elevul reia lecţia acasă, aceasta nu schimbă situaţia, orientarea sa e tot aceeaşi: „să ştie să spună lecţia". Apoi, am văzut mai sus că înţelegerea şi asimilarea unui text scris implică posibilitatea unei discuţii mintale a materialului, un efort de gândire pentru care nu e pregătit copilul decât spre sfârşitul şcolii, în cel mai bun caz – dacă nu este deprins zilnic cu analiza şi discuţia unor probleme.

În afară de lecţia bazată îndeosebi pe expunere există şi lecţii în care progresul cunoaşterii se realizează prin convorbirea purtată de profesor cu întreaga clasă. Ca şi Socrate, magistrul pune elevilor întrebări bine gândite şi cu ajutorul lor se lămuresc anumite fenomene. În acest caz, sigur, copiii sunt mai activi, fac eforturi de gândire. Dar, profesorul nu poate pune clasei întrebări prea dificile, fiindcă se pot crea pauze lungi care ar împiedica progresul lecţiei. Apoi, elevii sunt „duşi de mână” de către profesor, având de soluţionat nişte „paşi mici”, porţiuni dintr-o demonstraţie mult mai amplă. Numai acesta ştie exact unde vrea să ajungă. Încât, nici în acest caz, şcolarii nu au ocazia să-şi manifeste independenţa, gândirea lor rămânând insuficient solicitată.

7.2. „Şcolile active” de la începutul secolului XX

La începutul secolului, o serie de filosofi şi pedagogi au criticat concepţia tradiţională a şcolii, metodele verbale şi în special prelegerile şcolare. Amintim pe J. Dewey, Maria Montessori, Ovide Decroly. Critica viza slaba legătură cu practica, cu viaţa, pasivitatea elevilor, insuficienta solicitare a gândirii lor. Mai ales ei considerau că şcoala, fiind un mediu artificial, *nu interesează pe copii*, ceea ce duce la fragilitatea cunoştinţelor. S-au pronunţat şi împotriva rigidităţii planurilor şi programelor, asupra lecţiilor organizate în clasă.

Au fost preconizate tot felul de structuri ale învăţământului. Iată, de exemplu, cum l-a conceput un elev de al lui J. Dewey, şi anume W. Kilpatrick. Metoda sa a fost intitulată metoda proiectelor. Elevii veneau la şcoală şi se întâlneau cu profesorul. Acesta îi întreba ce i-ar interesa să studieze la începutul anului. Presupunând că în apropierea şcolii a început construcţia unei mari clădiri şi că pe şcolari i-ar interesa cum decurge, profesorul merge cu elevii pe şantier. Acolo pe unii îi interesează un aspect, pe alţii altul. De aici izvorăsc întrebări : De ce clădirea e concepută cu ferestrele spre sud ? Ce se întâmplă cu varul care „fierbe” ? Cum funcţionează macaraua ? etc. etc. Profesorul nu răspunde la întrebări, ba chiar caută să le înmulţească. Fiecare elev îşi va alege problema care îl interesează, iar profesorul îi indică ce cărţi trebuie să caute în biblioteca şcolii şi, eventual, ce experienţe va trebui să facă. Şcolarii merg la şcoală, îşi aleg cartea indicată, fac eventual experienţe în laborator şi, într-un timp determinat, trebuie să întocmească „un proiect”, adică un fel de referat în care descriu şi explică fenomenul ales. Proiectul este discutat cu profesorul şi, dacă e cazul, va mai face unele completări. Apoi copilul îşi alege altă problemă, abordând un alt „proiect” ş.a.m.d.

Un astfel de învăţământ era considerat a da rezultate superioare deoarece : corespunde intereselor copilului, e strâns legat de practică, elevul va fi foarte activ, progresul său realizându-se datorită eforturilor sale, fiind chemat să-şi

manifeste independenţa în acţiuni şi gândire. Deci, se presupunea a se realiza o mai bună pregătire pentru viaţă şi o deplină formare a gândirii, a personalităţii sale.

Asemenea metode noi au fost puse în practică într-o serie de şcoli particulare din Occident. Dar, cu rare excepţii, n-au dat rezultatele scontate. (Acolo unde lucrurile au mers bine, performanţele se explică prin personalitatea profesorului: când acesta este un om talentat şi deosebit înzestrat, el obţine succese didactice, chiar cu metode slabe.) Ba chiar, în Uniunea Sovietică, unde noile idei au fost apreciate pozitiv, fiind „reacţii împotriva şcolii burgheze", s-a hotărât aplicarea obligatorie (la începutul deceniului trei) a „metodei complexelor" în toate şcolile. Era o metodă inspirată din ideile şcolii active, deşi nu aşa revoluţionară ca metoda proiectelor. Dar, după 8 ani, constatându-se că elevii îşi însuşesc prea puţine cunoştinţe şi progresele lor intelectuale sunt minime, s-a revenit la metodele tradiţionale.

De ce n-au dat rezultate bune noile tipuri de şcoli? Mai întâi, nu putem subordona învăţământul intereselor cu care vin copiii la şcoală. Ar însemna să stăm tot timpul pe terenuri de sport, la filme de aventuri, să plecăm la vânătoare! etc. Şcoala trebuie să formeze interese superioare la copii (pentru ştiinţă, tehnică, artă, matematică, viaţa politică etc.).

În al doilea rând, nu se poate cere copilului să redescopere singur toate legile stabilite de savanţi de-a lungul secolelor. Li se dau cărţi care să-i ajute. Dar ei nu vin la şcoală formaţi pentru a studia texte ştiinţifice, e nevoie să le dezvoltăm gândirea abstractă, spre a fi capabili de o discuţie mentală a lecţiilor propuse. În fine, şcolile active au subestimat sistematizarea logică a cunoştinţelor, ori organizarea, unificarea lor este o cerinţă fundamentală a minţii noastre. Informaţiile izolate nu se pot memora multă vreme, nici utiliza în soluţionarea unor probleme complexe. De aceea, modul de reorganizare a învăţământului, preconizat la începutul secolului, nu a dat roade. Unele din ideile lor au fost fructificate abia după cel de-al II-lea război mondial.

7.3. Dezvoltarea gândirii în centrul atenţiei actualelor şcoli din Occident

Dezvoltarea impetuoasă a ştiinţei şi tehnicii a revoluţionat producţia în a doua jumătate a secolului nostru: producţia s-a mecanizat la maximum şi se automatizează în aşa măsură încât muncitorii au funcţii de montaj, control şi reparaţii. De dorit este ca să şi contribuie la unele inovaţii, perfecţionări. Se cere deci o pregătire superioară unor mase mari de lucrători. Şcoala a fost solicitată să contribuie la ridicarea nivelului intelectual al absolvenţilor. Cu atât mai mult cu cât, dat fiind ritmul înalt al perfecţionărilor tehnice, se cere mereu o recalificare repetată în timpul unei singure cariere.

Formarea gândirii se realizează însă în procesul participării active, cu efort şi pricepere, la soluţionarea de noi şi noi probleme. Încât structura activi-

tăţilor desfăşurate de elevi în clasă a trebuit modificată. Învăţarea în clasă e posibilă în trei forme de învăţământ:

a. *forma frontală* – cea tradiţională, în care profesorul lucrează cu întreaga clasă simultan;
b. *forma activităţilor pe grupe* – când colectivul elevilor e împărţit în grupe de 4-5 şcolari, colaborând la realizarea aceleiaşi teme;
c. *forma individuală* – care solicită fiecărui copil în parte să rezolve o sarcină (aceeaşi pentru toţi sau pentru o parte din colegii săi).

Întrucât în forma frontală, bazată în special pe expunerile profesorului, elevul e prea puţin activ, şcolile din Occident au pus pe primul plan activităţile pe grupe şi cele realizate individual în clasă.

Apoi, ca metodă principală de predare-învăţare a fost instaurată *problematizarea sau învăţarea prin descoperire*. În acest caz preocuparea dominantă este ca noile cunoştinţe să nu fie prezentate copiilor în forma lor finală, deplin explicită, ci în situaţii care să ridice probleme. Reorganizând datele, transformându-le, elevii să ajungă la formularea lor definitivă consacrată de ştiinţă (Ausubel, D., p. 569). Faptul de a avea mereu de soluţionat probleme nu e singura caracteristică a metodei amintite, trebuie ca şcolarii *să fie obişnuiţi să găsească ei probleme* pe care apoi să le rezolve. În felul acesta se vor afla în acea „stare de pregătire", în faţa aceluiaşi tip de situaţii cu cel din practică. Chiar dacă ambianţa din clasă diferă de cea din hala de producţie, din punct de vedere mintal este aceeaşi atitudine, ceea ce va favoriza transferul în profesiune al cunoştinţelor şi deprinderilor dobândite în şcoală. De altfel, problemele nu se studiază numai în clasă, căci s-au înmulţit considerabil orele de laborator sau de lucrări practice, unde de obicei, lucrând pe echipe, se aplică aceeaşi metodă.

Experienţa şcolilor active a arătat că nu se poate pretinde ca elevii să reconstruiască edificiul ştiinţei, chiar cu ajutorul cărţilor. De aceea şi metoda descoperirii este mai degrabă o descoperire dirijată. Profesorul trebuie să intervină pentru ca problemele propuse să fie accesibile. Multe probleme vor fi propuse chiar de el, având preocuparea adecvării dificultăţilor la nivelul de pregătire a clasei. Apoi, de obicei înaintea activităţii pe grupe ori celei individuale va face o scurtă expunere în care actualizează acele „concepte-ancoră", esenţiale pentru abordarea temei. Uneori el va realiza o schemă logico-grafică pentru a dirija investigaţia. În timp ce lucrează copiii, va trece pe la fiecare grup sau elev şi va observa când intră într-un impas mai îndelung şi atunci trebuie să intervină, discutând, aducând unele sugestii, pentru a evita descurajările şi a favoriza găsirea soluţiei.

Psihologia contemporană a întreprins numeroase cercetări, scoţând în evidenţă avantajele lucrului în grup. Mai întâi s-a constatat că lucrând în grup se găsesc mai multe idei decât dacă membrii grupului ar lucra separat. Ideile emise de către cineva pot schimba punctul de vedere al celuilalt, care poate

să le continue, să le îmbogăţească (vezi experienţa brainstorming-ului). Dar nu e numai atât, aşa cum a arătat deja J. Piaget: cooperarea între şcolari, schimbul de păreri duce la dezvoltarea capacităţii de discuţie imaginată, esenţială în rezolvarea problemelor. Aşa cum subliniază W. Doise (p. 127): „Interacţiunea socială devine o sursă de progres cognitiv prin conflictele socio-cognitive pe care le suscită". Diferenţele de opinii, contrazicerile pe planul ideilor facilitează progresul cunoaşterii, dezvoltă capacitatea de raţionament (rezultă că e bine ca în acelaşi grup să lucreze elevi oarecum diferiţi între ei).

Problemele discutate în grup diferă după obiectul de învăţământ. La literatură, la istorie, la filosofie va fi frecventă necesitatea analizei şi interpretării de texte, ceea ce favorizează însuşirea tehnicii de a descifra o carte, de a învăţa după un text abstract. Aceste exerciţii, sprijinite pe un progres general al gândirii vor crea capacitatea de a învăţa pe cont propriu – elevii învaţă cum să studieze şi îşi creează posibilitatea eventualelor recalificări necesare în cursul vieţii sale.

Învăţarea prin descoperire ocupă un loc central, de multă vreme, în şcolile occidentale. Acolo a devenit evident că nu toate lecţiile pot utiliza această metodă, pentru simplul motiv că *asemenea activităţii cer foarte mult timp*. Pentru a se însuşi anumite cunoştinţe în acest mod este nevoie de trei-patru ori mai multe ore decât prin expunerile profesorului. Acesta este motivul pentru care la noi în ţară, deşi se vorbeşte de 20 de ani de această metodă, ea e foarte puţin utilizată; căci la noi programele de învăţământ n-au fost aerisite, simplificate, pentru a avea timpul necesar unei aprofundări serioase şi a unei educări autentice a gândirii. Pe de altă parte, nu le putem reduce la un sfert din volumul actual! În plus, problematizarea, lucrul individual sau pe grupe nu realizează sistematizarea cunoştinţelor, condiţie importantă a temeiniciei înţelegerii şi memorării.

Încât expunerea se foloseşte în continuare. Mai întâi în cazul acelor teme constând în relatarea de evenimente, ori în descrieri – care nu implică probleme la tot pasul. Aşa sunt majoritatea lecţiilor de literatură, istorie şi geografie. Apoi, la toate materiile sunt necesare lecţiile de sistematizare. În sfârşit, şi în cazul unor probleme complexe, dificile, expunerile pot da mai bune rezultate decât munca pe grupe.

În acest caz, să ţinem seama de remarca unui renumit psiholog elveţian, Éduard Claparède, partizan al şcolii active, care observa că şi o lecţie bazată pe expunerea profesorului poate fi activă, dacă ea se vrea un răspuns la o problemă schiţată la începutul orei. Asemenea lecţii pot fi un model de gândire foarte important pentru elevi.

În încheiere la problemele educării gândirii, să adăugăm o observaţie: şcolarii depun eforturi pentru a fi evaluaţi pozitiv, pentru a promova o şcoală. Încât ei se pregătesc pentru ceea ce li se cere. Chiar dacă folosim din plin problematizarea şi munca pe grupe, rezultatele nu vor fi importante, dacă

profesorul va continua să aprecieze cu nota maximă simpla memorare fidelă a spuselor sale. Aici e posibilă o iluzie: profesorul care-şi aude repetate propriile sale fraze are impresia că şi pentru elevul care le debitează, chestiunile sunt tot aşa de clare cât îi sunt şi lui. Or... e o mare eroare! Poate fi o memorare mecanică, despre care am menţionat lipsa ei de valoare instructivă: cunoştinţele nu pot fi utilizate în diferite situaţii problematice. De aceea, cadrele didactice au obligaţia să verifice gradul de aprofundare a cunoaşterii, punând variate probleme elevilor. Numai posibilitatea de a utiliza cunoştinţele pe plan teoretic şi practic garantează seriozitatea asimilării, valoarea muncii de predare-învăţare desfăşurate în şcoală.

ÎNTREBĂRI:

1. Ce deosebiri există între operaţiile generale şi cele specifice gândirii?
2. Care e principala contribuţie a lui J. Piaget în psihologia gândirii?
3. Care sunt ultimele acţiuni care se interiorizează?
4. Ce deosebiri sunt între cunoaşterea senzorială şi cunoaşterea prin noţiuni?
5. Dificultăţile înţelegerii unui text complex.
6. Cum poate înlesni profesorul rezolvarea problemelor de către elevi?
7. Ce dezavantaje are învăţământul bazat exclusiv pe expunerea profesorului?
8. De ce n-au avut succes „şcolile active" organizate la începutul secolului nostru?
9. Resursele şi limitele învăţării prin descoperire.
10. Ce influenţă benefică au activităţile pe grupe?

Capitolul X
Comunicarea didactică

Luminiţa Iacob

1. Precizări conceptuale

Comunicarea educaţională sau pedagogică este cea care mijloceşte realizarea fenomenului educaţional în ansamblul său, indiferent de conţinuturile, nivelurile, formele sau partenerii implicaţi. Faţă de aceasta, *comunicarea didactică* apare ca formă particulară, obligatorie în vehicularea unor conţinuturi determinate, specifice unui act de învăţare sistematică, asistată. Din perspectiva educaţiei formale, comunicarea didactică constituie baza procesului de predare-asimilare a cunoştinţelor în cadrul instituţionalizat al şcolii şi între parteneri cu status-roluri determinate : profesori-elevi/studenţi etc.

Atât comunicarea educaţională, cât şi cea didactică pot fi considerate ca fiind forme specializate ale fenomenului extrem de complex şi dinamic al comunicării umane.

În accepţiunea sa cea mai largă, aceasta poate fi definită ca fiind *relaţia bazată pe co-împărtăşirea unei semnificaţii*. Dacă informaţia este premisa absolut necesară unui act de comunicare, ea nu este însă şi suficientă. Absenţa înţelegerii acelei informaţii şi a cadrului relaţional care să-i ghideze şi să-i fixeze semnificaţia, anulează „starea de comunicare".

O propoziţie într-o limbă necunoscută există ca informaţie, dar, în absenţa cunoaşterii limbii, deci a înţelegerii ei, ea nu ne va comunica nimic. La fel un gest atipic culturii noastre.

În esenţă, a comunica înseamnă „a fi împreună cu", a împărtăşi şi a te împărtăşi, a realiza o comuniune de gând, simţire, acţiune. Perspectiva amintită este astăzi una din direcţiile teoretice majore de analiză a comunicării.

Accepţiunea propusă include câteva axiome :

- Comportamentului uman, în ansamblul său, îi este intrinsecă dimensiunea informaţională, care receptată şi corect decodificată, devine comunicare ;
- A comunica înseamnă cu mult mai mult decât a stăpâni cuvintele ; putem vorbi fără să comunicăm şi să ne „împărtăşim" celorlalţi fără a rosti nici un cuvânt. Prin natura misiunii sale, omul şcolii este obligat să conştientizeze aceasta şi să acţioneze ca un profesionist al comunicării (Ollivier, B. , 1992 ; Romano, C., ş.a., 1987) ;

• Absenţa *intenţiei comunicative* nu anulează comunicarea. Nehotărârea, neliniştea, blazarea, neputinţa etc. le transmitem elevilor chiar şi atunci când nu o dorim. Ele se încorporează în baza relaţională care, vom vedea, filtrează mesajul didactic centrat pe conţinuturile disciplinei. Aceasta şi face ca profesori diferiţi, cu aceeaşi clasă şi chiar aceeaşi temă, să obţină rezultate diferite.

Această perspectivă de lucru asupra comunicării, desigur una dintre diversele posibile, permite câteva sublinieri :

a. în cercetarea şi practica actuală (François, F., 1990), actul comunicării este văzut ca o *unitate a informaţiei cu dimensiunea relaţională*, aceasta din urmă fiind purtătoare de semnificaţii, cea care contextualizează informaţia. Spre exemplu, o informaţie verbală imperativă („Vino ! ", „Citeşte ! ", „Spune ! " etc.), în funcţie de situaţie şi de relaţia dintre „actorii" comunicării, poate fi : poruncă, provocare, îndemn, sugestie, ordin, sfat, rugăminte, capitulare etc. ;

b. perspectiva telegrafică asupra comunicării este înlocuită de *modelul interactiv*, care analizează actul comunicativ ca o relaţie de schimb între parteneri care au, fiecare, simultan, *dublul statut de emiţător şi receptor*. Ca urmare, mai vechea atribuire ce acorda rolul de emiţător profesorului şi pe cel de receptor elevului/elevilor, devine discutabilă ;

c. analiza exclusivă a informaţiilor codificate prin cuvânt şi, deci, centrarea pe mesajele verbale, pierde tot mai mult teren în faţa cercetării *diversităţii codurilor utilizate* (sunet, cuvânt, gest, imagine, cinetică, poziţie etc.) *şi acceptării multicanalităţii comunicării* (auditiv, vizual, tactil, olfactiv etc.). Din perspectiva acestei realităţi, devine tot mai evident faptul că şi în situaţie didactică, comportamentul interlocutorilor, *în ansamblul său*, are valoare comunicativă.

d. a comunica, ca formă de interacţiune, presupune câştigarea şi activarea *competenţei comunicative*, care este deopotrivă aptitudinală şi dobândită. Absenţa acesteia sau prezenţa ei defectuoasă explică, de cele mai multe ori, eşecul sau dificultăţile pe care profesori foarte bine pregătiţi în domeniul specialităţii lor le au sistematic în munca cu generaţii şi generaţii de elevi. A fi profesor înseamnă a avea cunoştinţe de specialitate temeinice (premisă necesară, dar nu şi suficientă), dar şi a avea capacitatea de a le „traduce" didactic sau, altfel spus, posibilitatea de a şti „ce ? ", „cât ? ", „cum ? ", „când ? ", „în ce fel ? ", „cu ce ? ", „cui ? " etc. oferi.

2. Forme ale comunicării. Implicaţii psihopedagogice

În sistemul lumii vii, comunicarea atinge, în forma sa umană, un punct de maxim. Se are în vedere atât complexitatea procesului, formele, conţinuturile

şi nivelurilor comunicării, cât şi diversitatea codurilor, canalelor, situaţiilor, modalităţilor în care se produce.

Este aşadar firesc ca un fenomen atât de pluurideterminat (comunicarea este în acelaşi timp relaţie, informaţie, acţiune, tranzacţie etc.) să admită o taxonomie largă, cu o diversitate de criterii-repere.

Cu titlu de exemplificare doar, semnalăm câteva posibilităţi :

Criterii	*Forme*	*Precizări*
1. Parteneri	a) c. intrapersonală	– cu sine
	b) c. interpersonală	– între două persoane
	c) c. în grup mic	– în cazul unei relaţii grupale de tip „faţă-în-faţă"
	d) c. publică	– auditoriul este un public larg, în relaţie directă (conferinţe, miting) sau indirectă (ziar, TV) cu emiţătorul
2. Statutul interlocutorilor	a) c. verticală	– între parteneri care au statute inegale (elev-profesor, soldat-ofiţer etc.)
	b) c. orizontală	– între parteneri cu statute egale (elev-elev, soldat-soldat etc.)
3. Codul folosit	a) c. verbală	– *fac obiectul analizei subpunctului 2.1.*
	b) c. paraverbală	
	c) c. nonverbală	
	d) c. mixtă	
4. Finalitatea actului comunicativ	a) c. accidentală	– *fac obiectul analizei subpunctului 2.2.*
	b) c. subiectivă	
	c) c. instrumentală	
5. Capacitatea autoreglării	a) c. lateralizată (unidirecţională)	– fără feed-back (comunicare prin film, radio, TV, banda magnetică etc., forme care nu admit interacţiunea)
	b) c. nelateralizată	– cu feed-back determinat de prezenţa interacţiunii emiţător-receptor
6. Natura conţinutului	a) c. referenţială	– vizează un anumit adevăr (ştiinţific sau de altă natură)
	b) c. operaţională/ metodologică	– vizează înţelegerea acelui adevăr, felul în care trebuie operat, mental sau practic, pentru ca adevărul transmis să fie „descifrat"
	c) c. atitudinală	– valorizează cele transmise, situaţia comunicării şi partenerul

Se remarcă faptul că o formă de comunicare anume este o problemă de *dominanţă* şi nu de *exclusivitate*. De asemenea, doar din necesităţi didactice se fac delimitări tranşante, în realitatea vie a comunicării aceste forme co-existând. Spre exemplu, comunicarea profesorului poate fi în acelaşi timp o comunicare în grup (se adresează tuturor cu o cerinţă), o comunicare inter-personală (accentuează o idee ca răspuns direct pentru elevul X) şi intra-personală (se autointerioghează: „m-au înţeles exact?", „este X atent la ce i-am spus?"). La fel, acelaşi act comunicativ poate fi referenţial, operaţional şi atitudinal. Spre exemplu, la cerinţa verbală: „Enumeraţi cât mai multe asemănări şi deosebiri între fenomenele x şi y", profesorul indică, gestual, maniera rezolvării aşteptate (două coloane, una pentru asemănări, alta pentru deosebiri) şi prin ton – importanţa deosebită a sarcinii solicitate în acel moment elevilor şi încrederea că ei sunt capabili să rezolve bine cerinţa.

2.1. Verbal, paraverbal şi nonverbal

Una dintre cele mai frecvente diferenţieri utilizate în analiza comunicării umane are la bază natura semnelor utilizate în codarea informaţiei şi canalul predilect de transmitere a mesajului astfel rezultat. Consecinţa este o posibilitate de analiză pe trei planuri:

Comunicarea verbală (CV). Informaţia este codificată şi transmisă prin cuvânt şi prin tot ceea ce ţine de acesta sub aspectul fonetic, lexical, morfo--sintactic. Este cea mai studiată formă a comunicării umane, deşi, din perspectivă antropogenetică şi ontogenetică, apariţia ei este cu mult devansată de celelalte două forme comunicative (Teodorescu, S., 1997). Este specific umană, are formă orală şi/sau scrisă, iar în funcţie de acestea, utilizează canalul auditiv şi/sau vizual. Permite formularea, înmagazinarea şi transmiterea unor conţinuturi extrem de complexe. Multă vreme a fost studiată ca manieră dominant-exclusivă a comunicării. Faptul s-a repercutat şi asupra modelului studierii comunicării didactice.

Astfel, câteva principii au făcut epocă: emiterea determină recepţia; mesajul circulă de la un pol preponderent activ (profesorul – în cazul comunicării didactice) spre un receptor pasiv; desfăşurarea lanţului comunicativ are direcţie liniară, etapele prezente le condiţionează automat pe cele viitoare, fără reciprocitate; dacă în codare şi decodare – a se citi repertoriul educatorului şi cel al educatului – se foloseşte aceeaşi cheie lingvistică, mesajul îşi atinge ţinta etc.

Tendinţa actuală este orientată mai ales asupra cercetării comunicării orale, mult timp neglijată din cauza lipsei instrumentelor tehnice care să o surprindă în complexitatea sa. Dinspre „gramatica oralului" vin astăzi cele mai multe date care infirmă, în parte, tezele de mai sus (Mouchon, F., Filloux, F., 1980).

Comunicarea paraverbală (CPV). Informaţia este codificată şi transmisă prin elemente prozodice şi vocale care *însoţesc* cuvântul şi vorbirea în general şi care au semnificaţii comunicative aparte. În această categorie se înscriu: *caracteristicile vocii* (comunică date primare despre locutori: tânăr-bătrân, alintat-hotărât, energic-epuizat etc.), *particularităţile de pronunţie* (oferă date despre mediul de provenienţă: urban-rural, zonă geografică, gradul de instrucţie etc.), *intensitatea* rostirii, *ritmul şi debitul vorbirii, intonaţia, pauza* etc. Canalul folosit este cel auditiv.

Acelaşi mesaj, identic codificat verbal, în funcţie de implicarea paraverbalului, îşi modifică semnificaţia, devine practic altceva. Apare fenomenul de *supracodificare*, la care elevii, vom vedea, sunt sensibili în mod particular.

Încercaţi, după modelul de mai jos, astfel de exerciţii de supracodificare cu clasa dumneavoastră.

a. Daţi-le aceeaşi indicaţie verbală – „Notaţi acum" – cu ton de rugăminte, poruncă, indicaţie neutră. Observaţi ce se întâmplă.
b. Accentuaţi diferit acelaşi enunţ şi observaţi rezultatele. Exemplu: „Pentru *mâine* aveţi o temă frumoasă. Pentru mâine, aveţi o temă *frumoasă*!!"

În cadrul cercetării CPV sunt în curs studii foarte interesante care urmăresc valoarea comunicativă *a tăcerii* (Cucoş, 1996). Orice cadru didactic ştie, din propria sa experienţă la clasă, că există tăceri-nedumeriri, tăceri-vinovăţii, tăceri-proteste, tăceri-aprobări, tăceri-laborioase (se gândeşte intens), tăceri-provocatoare, tăceri-indiferente, tăceri-obositoare, tăceri-stimulative, tăceri-condamnări, tăceri-zgomotoase, tăceri-pedeapsă, tăceri-obraznice etc., exprimate atât de copii, cât şi de profesor.

Dacă, de regulă, comunicarea verbală este purtătoarea dimensiunii referenţiale a actului comunicării, paraverbalul şi, vom vedea, nonverbalul sunt implicate mai ales în realizarea dimensiunilor operaţional-metodologică şi atitudinală. Faptul are consecinţe extrem de importante în actul didactic, neconştientizarea acestui aspect putând avea consecinţe surprinzătoare.

Comunicarea nonverbală (CNV). Informaţia este codificată şi transmisă printr-o diversitate de semne legate direct de postura, mişcarea, gesturile, mimica, înfăţişarea partenerilor. Înglobând o diversitate de posibilităţi, comunicarea nonverbală este astăzi obiectul unei susţinute serii de cercetări menite să-i aprofundeze mecanismele şi funcţiile. Din punct de vedere ontogenetic, CNV prezintă o mare precocitate bazată, în egală măsură, pe elemente înnăscute, spre exemplu: diversele comportamente expresive primare ale afectelor şi emoţiilor, dar şi învăţate, iniţial imitativ.

Dimensiunea nonverbală a comportamentului este puternic implicată în construirea *condiţiilor interacţiunii* (privirea, orientarea corpului, poziţia şi distanţa dintre parteneri sunt esenţiale în începerea, susţinerea şi oprirea unei comunicări). La fel şi în cazul *structurării interacţiunii*, ca şi al *influenţării*

conţinutului acesteia. Se adaugă, la funcţiile de mai sus, şi cele de *cunoaştere a partenerului, de stabilire a mutualităţii* şi *de facilitare cognitivă.*

Exprimarea verbală este înlesnită, facilitată de prezenţa gestualităţii şi mişcării. Interzicerea acestora, din consideraţii situaţional-naturale sau experimentale, face să apară perturbări ale comunicării verbale. Puteţi încerca chiar dumneavoastră nişte mici „experimente". Impuneţi-vă, la o activitate preponderent verbală, să explicaţi ţinându-vă mâinile la spate. Ce constataţi? S-ar putea să descoperiţi lucruri interesante: cuvintele „ajung" mai greu pe buze, capul se mişcă mai mult, sunt mai numeroase şi mai lungi pauzele sonore (ăăă... ăă) etc.

Să reţinem: *vorbim cu ajutorul organelor vocale, dar comunicăm cu întregul nostru corp şi nu numai. Comunicative sunt şi îmbrăcămintea, relaţiile pe care le stabilim (democratice, de autoritatea, indiferente), spaţiul pe care îl ocupăm şi distanţele la care ne plasăm faţă de interlocutor.*

Această primă distincţie permite câteva sublinieri:

- În funcţie de una sau alta dintre formele descrise mai sus, comportamentele comunicative reale pot fi cu dominantă verbală, cu dominantă nonverbală sau mixte. Evident că, din această perspectivă, conduita comunicativă a profesorului, în clasă, se înscrie în prima categorie, în timp ce pentru elev este mai potrivită încadrarea în cea de a treia;
- CV, CPV şi CNV nu au aceleaşi regimuri şi ritmuri de codare, transmitere şi decodare. Se apreciază că promptitudinea este apanajul CPV şi CNV, ele fiind de patru ori şi jumătate mai rapid decodificate decât CV. Vom sublinia ulterior consecinţele acestui fapt, pentru comunicarea didactică;
- Conţinuturile *afectiv-atitudinale*, indispensabile dimensiunii relaţionale a oricărei comunicări, se transmit, în proporţii hotărâtoare, prin CPV şi CNV: 55% nonverbal, 38% paraverbal şi doar 7% verbal. Un mic „experiment" vă poate convinge: Transmiteţi clasei o informaţie atitudinală – Atenţie! Mă supăr!! – în două modalităţi: doar prin cuvânt (liniar ca tonalitate, intonaţie, mimică, într-un cuvânt, ca un robot vorbitor) şi apoi în formulă mixtă: cuvânt hotărât, ton ridicat, sprâncene „de ameninţare--avertizare". Veţi sesiza imediat diferenţa în reacţia clasei.
- Dacă în situaţia *conţinuturilor explicite*, CNV are un rol diminuat, de regulă, explicativ şi ilustrativ, situaţia se schimbă radical în situaţia *conţinuturilor implicite*, detectabile mai ales pe calea CPV şi CNV;
- Între cele trei forme de comunicare se stabilesc anumite *relaţii temporale şi de sens*. Astfel, CV şi CPV sunt obligatoriu simultane, în timp ce CNV poate fi simultană acestora, dar să le şi anticipeze sau să le succeadă. În privinţa sensului comunicării, PV şi NV sunt concordante (nu pot avea o voce veselă şi o mină tristă), în timp ce între verbal şi paraverbal, pe de o parte, şi între verbal şi nonverbal, pe de altă parte, pot apărea şi discor-

danţe (spre exemplu, ironia, ca formulă expresivă, are un astfel de mecanism discordant : un mesaj verbal laudativ, contrazis de un ton dispreţuitor şi de o mimică de aceeaşi factură) ;

- Faţă de implicarea voluntară şi conştientă a partenerilor în CV, CPV şi CNV scapă cel mai ades conştientizării, gradul lor de spontaneitate este ridicat ;
- Într-o comunicare cu dominantă verbală, cum este şi cea didactică, CPV şi CNV nu se adaugă verbalului, ci formează un întreg bine structurat, complex şi convergent.

2.2. Comunicarea accidentală, subiectivă şi instrumentală

Finalitatea actului comunicativ, conştientizată sau nu de „actorii" relaţiei, a permis delimitarea altor trei tipuri de comunicare : cea accidentală, cea subiectivă şi cea instrumentală (Zajonc, R., 1972).

Comunicarea accidentală se caracterizează prin *transmiterea întâmplătoare de informaţii* care nu sunt vizate expres de emiţător şi care, cu atât mai puţin, sunt destinate procesului de învăţare dezvoltat de receptor. Spre exemplu, constatarea lipsei cretei şi buretelui în momentul transcrierii la tablă a textului tocmai citit, îi prilejuieşte profesorului o paranteză-remarcă la sistemul eficient al retroproiectorului, care l-ar fi scutit pe el de nervi şi de blam pe elevul de serviciu.

Comunicarea subiectivă are drept caracteristică faptul că exprimă direct (verbal, paraverbal sau nonverbal) starea afectivă a locutorului din necesitatea descărcării şi reechilibrării, în urma acumulării unei tensiuni psihice (pozitive sau negative). Rămânând în context didactic, să observăm că în această categorie intră şi exclamaţia de surpriză la un răspuns deosebit („Bravo, copile ! ") şi tonul ridicat al reproşului („M-aţi supărat ! ") şi palma care se abate asupra elevului. De altfel, diversitatea formelor de exprimare şi comunicare subiectivă este extrem de mare, aici incluzându-se şi *mişcările de descărcare* : elevul care-şi răsuceşte automat şuviţa de păr, doar-doar, va apărea răspunsul, eleva care-şi tot aranjează bluza – care stă bine de altfel ! – în timpul tatonării rezolvării, copilul care face bucăţi creta în timpul răspunsului oral, profesorul care-şi învârte tot mai nervos ochelarii, pe măsura ascultării răspunsurilor etc.

Comunicarea instrumentală apare atunci când sunt reunite o serie de particularităţi :

a. focalizarea intenţionată şi vădită pe un *scop precis*, comunicat mai mult sau mai puţin partenerilor ;
b. urmărirea atingerii lui prin obţinerea unui *efect anumit* în comportamentul receptorului şi

c. capacitatea *de a se modifica*, în funcţie de reacţia partenerilor, pentru a-şi atinge obiectivul. Este evident că acest tip de comunicare este dominant în actul didactic, fără ca acest fapt să excludă şi prezenţa celorlalte două. Dacă, prin esenţa ei, orice comunicare didactică este şi instrumentală, reciproca nu mai este valabilă. La fel, dacă o comunicare didactică poate fi, într-o anumită măsură accidentală şi subiectivă, acestea din urmă nu sunt, prin finalitatea şi procesualitatea lor, şi didactice.

2.3. Implicaţii psihopedagogice

Analiza formelor comunicării (2.1 ; 2.2) ne permite acum evidenţierea unor aspecte demne de luat în seamă într-o conduită didactică eficientă :

a. *Randamentul comunicării didactice nu se reduce la stăpânirea conţinuturilor verbale*. Dacă prin componenta verbală se exprimă referenţial şi explicit un anumit conţinut categorial, în acelaşi timp, prin componenta para- şi nonverbală se exprimă atitudini. Acestea vizează *conţinutul transmis, receptorul* şi *situaţia comunicării*. Prin orientările lor atitudinale, pozitive, neutre sau negative, profesorul şi elevul potenţează sau frânează comunicarea, sporesc sau anulează efectele conţinuturilor didactice propuse. Astfel, un conţinut verbal strict şi precis delimitat – o teoremă matematică, spre exemplu – în funcţie de conduita para- şi nonverbală a profesorului, poate fi percepută de clase paralele, sau de aceeaşi clasă în momente diferite, destul de divers :
   - ca o provocare adresată imaginaţiei şi puterilor lor euristice ;
   - ca o expresie clară a neîncrederii profesorului în puterile clasei ;
   - ca o chestiune de rutină ;
   - ca o propunere de tip concurenţial, „care pe care" ;
   - ca o pedeapsă administrativă etc ;

b. *Comunicarea* para- şi nonverbală *pregătesc terenul pentru mesajul verbal*. Înainte de a „traduce" şi accepta raţional importanţa unei demonstraţii, spre exemplu, elevul are *sentimentul importanţei conţinutului* ce i se propune, transmis de către profesor concomitent cu mesajul verbal al demonstraţiei, dar decodificat mai rapid, cum s-a precizat anterior.
   Rolul afectivităţii nu trebuie neglijat şi din alt considerent. S-a demonstrat experimental că informaţiile recepţionate pe un fond afectiv pozitiv sunt mai bine reţinute, în timp ce un climat afectiv stresant (frică, neplăcere, efort excesiv etc.) facilitează uitarea ;

c. O comunicare complexă (CV, PV şi NV) convergentă uşurează *realizarea unor sarcini diferite* – impuse de diversele roluri didactice – prin realizarea lor concomitentă, dar prin mijloace diferite (exemplu : verbal se oferă o explicaţie clasei, paraverbal sunt atenţionaţi cei neatenţi prin ridicarea

tonului şi nonverbal se solicită caietul unui elev pentru a verifica o informaţie oferită anterior). Cât de cronofagă ar deveni situaţia descrisă dacă am fi constrânşi să realizăm totul prin cuvinte! ;

d. Folosirea multicanalităţii în transmiterea şi receptarea mesajului facilitează prelucrarea şi *reţinerea unei mai mari cantităţi de informaţii* şi, în acelaşi timp, sporeşte varietatea şi atractivitatea actului comunicativ. Înlăturând pericolul monotoniei (gândiţi-vă la o „lecţie" prezentată exclusiv verbal, fără nici o modificare a intensităţii, ritmului, tonalităţii etc. vorbirii şi la suprasolicitarea şi blocarea recepţiei auditive pe care o produce), o astfel de comunicare facilitează procesul concentrării atenţiei;

e. Combinarea variată şi convergentă a mesajelor verbale, para- şi nonverbale, poate reprezenta un spor de claritate (cât de puţini sunt cei care, în explicarea noţiunii de spirală, nu recurg la gestul „clarificator") şi, prin aceasta, *economie de timp*;

f. Comunicarea divergentă însă poate produce confuzii, nesiguranţă şi chiar refuzul conţinuturilor transmise. Să ne gândim la situaţia în care mesajul verbal al profesorului afirmă importanţa deosebită a ceva, în timp ce para- şi nonverbal trădează o indiferenţă totală. Ceea ce nu-l interesează şi pasionează pe profesor nu are de ce să-l atragă mai mult pe elev. Divergenţa se poate plasa şi la nivelul categoriilor de atitudini. Prin conţinutul strict ştiinţific la care apelează, prin felul în care îl prezintă, profesorul poate transmite o valorizare deosebită a ideilor propuse, dar o desconsiderare a celor care îi sunt parteneri în acel moment. Reducerea partenerului – în cazul de faţă elevul/elevii – la statutul de receptor pasiv şi depersonalizat transformă comunicarea didactică în simplu act de informare, scăzându-i simţitor randamentul şi denaturându-i menirea. Mai poate fi vorba de comunicare, şi încă didactică, în situaţia în care profesorul, chiar din momentul intrării în clasă, se „lipeşte" de tablă, „dialoghează" exclusiv cu aceasta şi câteva zeci de minute nici nu-şi priveşte clasa pentru a afla dacă a putut fi urmărit, dacă s-a făcut înţeles, dacă a interesat pe cineva ceea ce a predat el etc. Un astfel de profesor îşi va autojustifica conduita considerând că elevii săi – apreciaţi, de regulă, ca slabi şi neinteresaţi – nici nu merită mai mult. El „uită" că cel care, de regulă, induce un anumit comportament de răspuns este, în situaţia didactică, chiar profesorul. „Prin modul său de a preda, un profesor produce în mod constant indici în legătură cu ceea ce consideră a fi important, ce model de comportament aşteaptă de la elevi, ce tipuri de participare doreşte, ce calitate de activitate va accepta... Indiferent dacă aceşti indici sunt verbali sau nonverbali, dacă sunt conştienţi sau inconştienţi, elevii îşi modelează comportamentul în funcţie de ei" (Grant, B., ş.a., 1977, p. 89).

3. Comunicarea didactică

O posibilă definire a comunicării didactice se poate structura pe ideea că *aceasta este o comunicare instrumentală, direct implicată în susţinerea unui proces sistematic de învăţare.*

Se remarcă faptul că, în această accepţiune, nu apar restricţii *de conţinut* (învăţarea poate fi în egală măsură centrată pe dobândirea de cunoştinţe, deprinderi, motivaţii, atitudini etc.), *de cadru instituţional* (poate exista comunicare didactică şi în afara procesului de învăţământ, în diversele forme ale educaţiei nonformale şi informale) *sau privitoare la parteneri*. Nu prezenţa „personajelor" profesor-elev/elevi dă unei comunicări caracterul didactic, ci respectarea legităţilor presupuse de un act sistematic de învăţare. Astfel, comunicare didactică poate apărea între diferiţi alţi „actori" : elev-elev, manual--elev, carte-persoană care învaţă, instructor-instruiţi, antrenor-antrenaţi, iniţiat-ucenici etc. Condiţia este ca „personajul-resursă" să depăşească statutul de informator.

Schema oricărei comunicări, ca ansamblu al aspectelor ce concură la realizarea ei, cuprinde :

- *factorii (actorii/personajele/agenţii) comunicării* ;
- *distanţa dintre aceştia* şi
- *dispoziţia aşezării lor*. Ambele sunt importante pentru precizarea particularităţilor *canalului de transmitere a mesajului* ;
- *cadrul şi contextul* instituţional al comunicării, ceea ce imprimă, automat, un anumit tip de *cod* : oficial, mass-media, colocvial, didactic, secret etc. ;
- *situaţia enunţiativă* (interviu, dezbatere, lecţie, sesiune ştiinţifică etc.) ;
- *repertoriile active sau latente* ale emiţător-receptorilor ;
- retroacţiunile practicate ;
- *elementele de bruiaj* (zgomotele).

Este evident că pentru fiecare dintre acestea, comunicarea în clasă are specificul său, determinat de cadrul instituţional în care se desfăşoară şi de logica specifică activităţii dominante – învăţarea (ca modalitate esenţială de instruire şi educare). O amplă prezentare a specificului comunicării educative şi didactice o realizează E. Păun (1982, pp. 151-167), urmărind coordonatele : factorii comunicării educative, cadrul acesteia, circuite de comunicare în clasă, raportul relaţie educativă – relaţie de comunicare, blocaje ale comunicării educative, randamentul comunicării didactice etc.

Cercetări recente subliniază şi alte caracteristici :

a. *Dimensiunea explicativă* a discursului didactic este pronunţată, deoarece el vizează, prioritar, *înţelegerea* celor transmise. O învăţare eficientă are ca premisă înţelegerea conţinutului propus, condiţie primară şi obligatorie

pentru continuarea procesualităţii învăţării. *„Dacă înţelegere nu e, nimic nu e!”* – s-ar putea spune parafrazând o formulă deja celebră. De aici, o „marcă” a comunicării în clasă (este valabil şi pentru cartea şcolară, de altfel) pusă permanent sub semnul lui „deci, aţi înţeles!” şi axată pe „deblocarea” şi antrenarea potenţialităţii cognitive a elevului;

b. Ca o consecinţă directă şi imediată apare caracteristica structurării comunicării didactice conform *logicii pedagogice*. Aceasta, fără a face rabat criteriului adevărului ştiinţific, are ca primă cerinţă facilitarea *înţelegerii unui adevăr*, şi nu simpla lui enunţare. Profesorul care doar propune/impune adevărurile domeniului specialităţii sale, dar nu face *efortul special* pentru ca ele să fie înţelese şi acceptate de copii ca „bunuri simbolice personale” se opreşte, ca profesionist, la jumătatea drumului. Este de înţeles, astfel, de ce în structurarea conţinuturilor programelor şcolare, dar şi în prezentarea informaţiilor în actul comunicativ didactic, se acordă ascendenţă logicii pedagogice (vizează înţelegerea), faţă de cea ştiinţifică (vizează adevărul) sau cea istorică (vizează cronologia descoperirii adevărurilor ştiinţifice);

c. Legat de particularitatea anterioară, este evident rolul *activ* pe care îl are profesorul faţă de conţinuturile ştiinţifice cu care va opera. În procesul de transinformaţie (Neacşu, I.,1990) – obligatoriu contextului didactic – profesorul acţionează ca un veritabil *filtru* ce selecţionează, organizează, personalizează (în funcţie de destinatar şi cadru) conţinuturile literaturii de specialitate, ghidat fiind de programa în vigoare şi de manualul pentru care a optat;

d. Un aspect special al comunicării didactice îl reprezintă *pericolul transferării autorităţii de statut* (normală la nivelul relaţiei cu clasa) *asupra conţinuturilor,* sub forma argumentului autorităţii. Pentru cei care învaţă apare astfel pericolul (cu atât mai prezent cu cât elevii sunt mai mici) ca un lucru să fie considerat adevărat sau fals nu pentru că este demonstrabil, ci pentru că parvine de la o sursă cu „autoritate” („Scrie în carte”, „Aşa ne-a spus d-na învăţătoare!”, „Aşa este formulat în programă” etc.);

e. Combinarea, în mod curent, în cadrul comunicării în clasă, a celor două forme verbale: oralul şi scrisul. De aici o serie de particularităţi *de ritm* (scrisul este de şase ori mai lent decât rostirea), *de formă* (accentuarea compensatorie a dimensiunii paraverbale din comunicarea profesorului atunci când elevii iau notiţe şi pierd o parte din informaţia nonverbală), *de conţinut* (diminuarea şi chiar pierderea dimensiunii afectiv-atitudinale în cazul comunicării scrise);

f. Personalizarea comunicării didactice face ca acelaşi cadru instituţional, acelaşi conţinut formal (programă, manual), acelaşi potenţial uman (clasa/clasele de elevi) să fie explorat şi exploatat diferit şi cu rezultate diferite,

de profesori diferiţi. În funcţie de propriile particularităţi de structură psihică şi de filosofia educaţiei la care aderă, conştient sau nu, profesorul accentuează una sau alta dintre dimensiunile comunicării – cea informativă, cea relaţională, cea pragmatică etc., creând premise de răspuns complementar din partea elevilor sau a cadrului instituţional în care activează etc.

Pe lângă cele analizate până acum, se poate enumera o altă serie de trăsături care, şi ele, contribuie la crearea unui univers specific al comunicării didactice:

- ritualizarea şi normele nescrise permanent prezente („Nu vorbi neîntrebat!", „Ridică-te în picioare când răspunzi!", „Când profesorul vorbeşte, se ascultă doar!" etc.);
- combinarea permanentă a comunicării verticale cu cea orizontală în forme organizate (lucru pe grupe, sarcini colective etc.) sau spontane, legale sau ilegale („circuitul" unei fiţuici, suflatul);
- finalismul accentuat al comunicării subordonate prioritar obiectivului didactic urmărit. De aici libertatea limitată a partenerilor, profesori şi elevi, de a alege conţinuturi ad-hoc;
- animarea selectivă a partenerului – clasă/elev – în funcţie de reprezentările deja fixate ale profesorului („clasă amorfă", „elev slab", „elev conştiincios");
- dominarea comunicării verbale de către profesor în proporţie de peste 60-70%, la care se asociază şi tutelarea de ansamblu a actului comunicativ (Leroy, 1974; Debyser, 1980);
- redundanţa, cantitativ şi calitativ specială, impusă de necesitatea înţelegerii corecte a mesajului (Ungureanu, D., 1994).

Pentru fiecare dintre aspectele menţionate, se poate medita la avantajele pe care le creează, dar şi la neajunsurile derivate.

4. Retroacţiuni ale comunicării didactice

Prin caracteristica sa de instrumentalitate, comunicarea didactică înglobează fenomenul de retroacţiune. Ca acţiuni recurente, propagate în sens invers – de la efecte la cauze, de la rezultate spre obiectivele iniţiale –, retroacţiunile sunt principalele modalităţi care permit adaptarea interlocutorilor unul faţă de altul, la situaţie şi, esenţial, la finalitatea urmărită. Acţionând în orice structură sistemică – şi comunicarea prezintă această caracteristică –, principiul retroacţiunii are ca menire echilibrarea şi eficientizarea structurilor, dimensiunea sa adaptativă fiind evidentă. Dintre formele de retroacţiuni prezente şi în comunicarea de tip didactic, reţin atenţia două: feed-back-ul şi feed-forward-ul.

4.1. Delimitări conceptuale

Într-o accepţiune foarte largă, prin *feed-back* (fb), ca formă de conexiune inversă, se înţelege *modalitatea prin care finalitatea redevine cauzalitate.*

Modalitate prin care anticiparea finalităţii redevine cauzalitate este o retroacţiune de tip *feed-forward*. Dacă (fb) intră în funcţie după atingerea finalităţii, prin reinvestirea efectelor în cauze, feed-forward-ul acţionează preventiv, controlând secvenţial avansarea către finalitatea urmărită. „Mecanismul *feed-forward* exprimă virtuţi contextuale, creează variante multiple, faze intermediare" (Bîrliba, C., 1987, p. 58). Apelul la acest mecanism de reglare permite adaptarea din mers a procesului în curs – comunicare sau învăţare – pe baza sesizării anticipate a posibilităţilor care apar şi care prefigurează atingerea sau nu a finalităţii scontate. În postură de profesor, atent la evoluţia fiecărui elev, te poţi ocupa special de un copil după ce a luat o notă nesatisfăcătoare (*feed-back*) sau preventiv, anticipând o evoluţie spre o notă nesatisfăcătoare (*feed-forward*).

În teoria comunicării şi cea psihopedagogică, cele două forme de retroacţiuni sunt extrem de inegal tratate : *feed-forward*-ul abia semnalat, în timp ce *feed-back*-ul este temeinic analizat, deşi, în practica actului educativ, ele sunt prezenţe sensibil egale.

Din perspectiva comunicării didactice, (fb) poate fi privit ca fiind *comunicarea despre comunicare şi învăţare*. Aceasta se explică prin faptul că actul didactic impune existenţa a două (fb)-uri, diferite prin sens şi funcţie. Un prim (fb) aduce informaţii de la receptor la emiţător – este convenţional numit (fb) I – şi reglează activitatea de transmitere a informaţiilor. Al doilea (fb), oferit de această dată de emiţător receptorului – numit (fb) II –, are drept scop să regleze activitatea dominantă a celui din urmă. În cazul comunicării didactice, dominantă pentru receptor este activitatea de învăţare. Dacă (fb) I poate fi întâlnit în orice tip de comunicare umană, (fb) II este propriu într-o comunicare ce vizează expres învăţarea sistematică. Necesitatea, importanţa şi funcţiile celor două (fb)-uri decurg din dublul statut al emiţătorului şi receptorului în situaţiile didactice. În aceste cazuri, emiţătorul nu este doar sursă de informaţii (Ei), ci şi educator (Ee) – (persoană care vizează o transformare a receptorului pe baza informaţiei pe care el o furnizează). Profesorul nu comunică doar pentru a informa, ci pentru a crea premisele unor schimbări în ceea ce elevul „ştie", „vrea", „face" etc. La rândul său, cel care învaţă, ca beneficiar al mesajului, nu este doar receptor de informaţii (Ri) a căror emitere o susţine prin (fb) I, ci persoană disponibilă la transformare, prin acţiune (Ra), în urma unui proces de învăţare ce încorporează şi informaţia primită. Aici intervine, ca mijloc indispensabil de orientare a actului de învăţare, (fb) II. Schematic, în prezentarea lui R. Mucchielli (1992, p. 28), comunicarea apare ca în figura nr. 1.

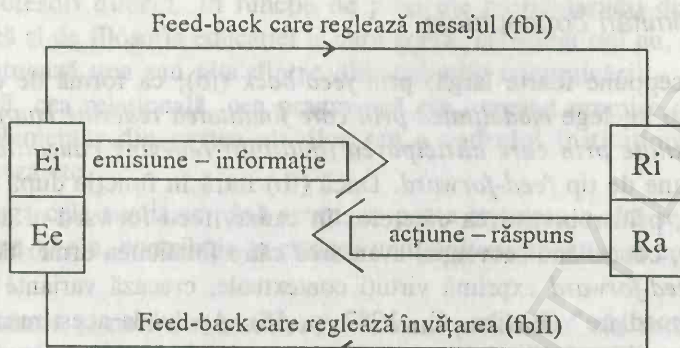


Figura 1 – Sensul feed-back-urilor în acţiune didactică

Datele pe care emiţătorul şi receptorul le pot primi şi transmite (simultan sau succesiv), prin cele două (fb) amintite, se referă la:

- obstacolele comunicării/învăţării;
- personalitatea receptorului/cerinţele emiţătorului;
- gradul de adecvare al mesajului/învăţării (Mucchielli, R., 1982; Ungureanu, D., 1994).

Dacă situaţia comunicării permite o prezenţă optimă a fiecăruia din cele două (fb)-uri, se poate constata:

- creşterea eficienţei mesajului/actului de învăţare;
- instalarea unui climat securizant atât pentru profesor (ştie cum este receptat mesajul său) cât şi pentru elevi (îşi pot autocontrola actul de învăţare pe baza reperelor oferite de profesor);
- ameliorarea relaţiei interpersonale între cei implicaţi în actul didactic.

Fiecare profesor are, cu siguranţă, pe baza propriei experienţe, multiple ilustrări pentru fiecare dintre aspectele prezentate. Subliniem, concluziv, remarca unui specialist în domeniul comunicării: „Privarea de feed-back reduce învăţarea la un discurs fără receptare, fără eficienţă, frustrant pentru ambii parteneri, mai ales pentru elevi” (Mucchielli, R., 1982, p. 37).

4.2. Taxonomia feed-back-ului

Literatura de specialitate este generoasă în a semnala şi chiar prezenta o serie întreagă de forme sub care se poate manifesta feed-back-ul. Nu există însă, în literatura românească a temei, o sinteză a acestora, de unde tentativa de a o schiţa în paginile următoare. Pe lângă temeiul teoretic, un sinoptic al tipurilor de (fb) este util oricărui profesionist al şcolii pentru a-l sensibiliza asupra complexităţii şi diversităţii actului comunicativ în care este implicat.

Nr crt	Criteriul	Forme ale feed-back-ului	Exemple	
			feed-back I (R–E)	feed-back II (E–R)
1.	activitate reglată	a) feed-back I (al mesajului)	atenţia clasei, calitatea răspunsurilor	
		b) feed-back II (al învăţării)		nota, comentarea răspunsului, reacţia la temă etc.
2.	nivelul feed-back-ulu	a) feed-back – 0	lecţia prin TV, radio	extemporalul neadus, nota necomunicată
		b) feed-back – insuficient	indici ai neînţelegerii fără detalii despre cauze	nota în sine
		c) feed-back – optim	indicii edificatori asupra cauzelor reacţiei copiilor	evaluarea (nota) explicată
		d) feed-back – redundant	reluarea aceleiaşi informaţii, exces pe aceeaşi temă	abundenţa penalizărilor sau încurajărilor ; pentru aceeaşi realizare : notă, laudă, premiere, popularizare etc.
3.	calea urmată de feed-back	a) feed-back direct	reacţia spontană a clasei	nota, lauda, blamul primite personal
		b) feed-back indirect	intervenţia unui intermediar (diriginte, părinte, situaţie).	informaţia ocolită care ajunge la elev prin : coleg, părinte, diriginte, carte etc.
4.	momentul apariţiei feed-back-ulu	a) feed-back concomitent	reacţia clasei în timpul predării lecţiei	asistenţă pe moment în realizarea sarcinilor de învăţare
		b) feed-back ulterior	răspunsurile la ascultarea curentă sau recapitulativă, comentariile peste ani	corectarea temei, examenul, concursul
5.	raportul cu conţinuturile anterioare (ale mesajului, învăţării sau altor feed-back-uri	a) feed-back consistent	confirmarea interesului la predare prin răspunsurile bune de a doua zi	note pe merit
		b) feed-back inconsistent	reacţie pozitivă la predare, răspunsuri slabe a doua zi	evaluarea greşită, inconsecvenţă în cerinţe

Nr crt	Criteriul	Forme ale feed-back-ului	Exemple	
			feed-back I (R- E)	feed-back II (E-> R)
6.	modalitatea de codificare	a) feed-back-uri verbale	intervenţii de genul „mai tare", „repetaţi", „n-am înţeles"	comentarii, întrebări, exprimarea atitudinii
		b) feed-back-uri paraverbale	intonaţie, accent, pauză semnificativă	
		c) feed-back-uri nonverbale	mimică, gestică, privire, mişcarea clasei	
		d) feed-back-uri mixte	combinări ale lui a), b) şi c)	
7.	sursa feed-back-ulu	a) feed-back individual	unul sau altul dintre elevi	profesorul, cartea, un coleg
		b) feed-back-uri colective	clasa – sincronia ei interacţională	reacţia clasei la activitatea elevului
8.	semnificaţia feed-back-ulu pentru beneficiari (E/R)	a) feed-back pozitiv (+)	confirmarea, sincronia interacţională	încurajarea, lauda, nota bună
		b) feed-back negativ (–)	lipsa sincroniei, neatenţia	blamul, admonestarea, nota slabă
		c) feed-back „alb"	reacţii neclasificabile prin „opacitatea" lor, gen „faţă de poker"	
9.	conţinut	a) feed-back limitat	indiferent de formă (verbal, nonverbal) el „spune" doar DA/NU	
		b) feed-back liber	orice informaţie necesară lămuririi profesorului sau elevului	

Această taxonomie de lucru, desigur perfectibilă, permite o serie de observaţii dintre care subliniem:

- teoria pedagogică a acordat până acum atenţie inegală diverselor tipuri de (fb): *cercetarea experimentală* a unora – fb – 0, orb, limitat şi liber – (Mucchielli, R., 1982, p. 29) – *comentarii, menţionări* pentru altele, dar şi *ignorare totală* (fb-urile directe-indirecte, individuale-colective);
- judecate prin prisma utilităţii şi eficienţei lor pedagogice, tipurile de (fb) prezentate au fie statute valorice *sensibil egale* (fb I-fb II, fb orb-mut-mixt), fie *inegale* (fb pozitiv-negativ, fb direct-indirect) sau chiar *opuse* (fb concomitent-fb ulterior, fb consistent-inconsistent);
- în mod evident, o aceeaşi acţiune (fb), ori că se adresează profesorului sau elevului, poate să întrunească, concomitent, mai multe atribute. Este cazul, spre exemplu, al unui *(fb) II, continuu, consistent, mixt, limitat, redundant*. (În timp ce noi rezolvam exerciţiul, profesorul se oprea de 2-3

ori la caietul fiecăruia, spunea DA sau NU, fără alte detalii şi, cu veşnicul său creion roşu, picta rapid semne de întrebare sau de confirmare.) Acestea pot fi în concordanţă unele cu altele, ceea ce măreşte efectul retroacţiunii în cauză, dar este posibilă şi situaţia opusă. În practica curentă a şcolii apar şi (fb) divergente. Iată, spre exemplu, *un (fb) II, întârziat, consistent, mixt, limitat, redundant*: la două-trei zile după ce făceam tema, pe nepusă-masă, profesorul ne cerea să scoatem caietele pe bănci şi, trecând pe la fiecare, spunea DA sau NU, fără alte detalii. Veşnicul său creion roşu ne lăsa ca amintire o mulţime de semne de întrebare sau de confirmare;

- în practica didactică există pericolul deturnării semnificaţiilor reale ale (fb)-urilor sub presiunea subiectivităţii. Poate apărea, atât la profesor cât şi la elev/elevi mecanismul psihologic al raţionalizării (al explicaţiilor iluzorii, autojustificative) ca apărare în faţa unor adevăruri supărătoare. Neatenţia generalizată a clasei va fi mai probabil interpretată – de profesor – ca semn de oboseală, decât ca indice al neînţelegerii celor predate (fb I); în aceeaşi manieră, şi elevul va interpreta nota mică primită mai probabil ca semn al ghinionului, decât al faptului că nu a învăţat suficient (fb II).



Aspectele supuse analizei converg spre ideea interpretării comunicării didactice ca fiind una dintre resursele majore ale procesului instructiv--educativ. Ea se înscrie în cadrul *conţinuturilor latente* ale procesului formativ, fiind, prin maniera şi nivelul realizării sale, o sursă de potenţare sau diminuare a conţinuturilor formale. Perceperea tot mai exactă a potenţialului şi ponderii pe care actul comunicativ îl joacă în actul didactic este susţinută de ideea că astăzi, *proiectarea şi managementul comunicării apar ca principii de bază ale design-ului educaţional* (Ionescu, M., 1982).

Profesorul cu vocaţie ştie că a fi preocupat de conştientizarea, supravegherea şi îmbogăţirea conduitei sale comunicative este o cerinţă elementară, mai ales pentru că „nu tot ce intenţionăm reuşim să spunem, nu tot ce spunem se aude, nu tot ce se aude se şi înţelege, se înţelege şi ce nu spunem, iar ceea ce se înţelege nu depinde numai de noi ce devine" (Şoitu, L., 1984, p. 116).

ÎNTREBĂRI:

1. Precizaţi o problemă prezentă în tema tratată cu care nu sunteţi, pe deplin, de acord. Argumentaţi dezacordul.
2. De ce credeţi că para- şi nonverbalul sunt decodificate de patru ori şi jumătate mai rapid decât verbalul?
3. Pornind de la realitatea clasei, construiţi un exemplu pentru a ilustra un (fb) I, concomitent, colectiv, neutru, redundant, paraverbal, consistent.
4. Explicaţi şi exemplificaţi conceptele: *supracodificare, transinformaţie, feed-forward, paraverbal.*

Capitolul XI

Aspecte motivaţionale ale învăţării în şcoală

Andrei Cosmovici

1. Caracterizarea motivaţiei

Am văzut că dezvoltarea gândirii e în funcţie de o serie de activităţi, în special cu scopul soluţionării de probleme. Dar eforturile necesare se bazează pe o motivaţie, un interes al elevilor, fără de care nu se poate realiza nimic. Vorbind de motivaţie ne referim la totalitatea motivelor care dinamizează comportamentul uman. *Un motiv este o structură psihică, ducând la orientarea, iniţierea şi reglarea acţiunilor în direcţia unui scop mai mult sau mai puţin precizat.* Motivele sunt cauzele conduitei noastre, mai exact *cauzele interne* ale comportamentului. Prin urmare, este evidentă necesitatea de a ne preocupa de educarea lor.

Desigur, la baza motivaţiei stau cerinţele vitale de care depind existenţa şi bunăstarea organismului : trebuinţele de hrană, căldură, aer curat... Satisfacerea lor asigură echilibrul vieţii – „homeostazia" cum o intitulează biologii. Dar în afara acestora, chiar de la naştere, apar şi impulsuri, tendinţe de origine psihică. Charlotte Bühler, studiind sistematic manifestările copiilor mici, a identificat, mai întâi, ca un impuls foarte puternic, *curiozitatea*, tendinţa de a cunoaşte, de a explora ambianţa. Apoi e prezent un *impuls spre manipulare a obiectelor* (foarte puternic şi la cimpanzei). Mai mult, se manifestă o tendinţă urmărind *„influenţarea creatoare a mediului"*, încercarea de a transforma ceea ce întâlneşte în jur, de a construi din nisip sau plastilină tot felul de lucruri. Astfel, încă din copilărie se vădeşte tendinţa de dominare a mediului, atât de caracteristică speciei umane. Ea este efectul unui surplus de energie disponibilă. Aceste manifestări dovedesc existenţa resurselor ce fac posibilă învăţarea chiar şi în condiţiile artificiale ale şcolii, departe de solicitările imperioase ale mediului şi ale trebuinţelor vitale.

Trebuinţele devenite conştiente de obiectul lor sunt ceea ce numim dorinţe. Din ele izvorăsc tendinţele, impulsuri spre mişcare, acţiune. Acestea, dacă nu întâlnesc obstacole, se transformă în mişcări. Adesea, apărând mai multe simultan, ele se contracarează şi atunci dau naştere doar la o creştere a

tensiunii musculare, sunt doar începuturi de mişcări. Conştiinţa obiectului unui impuls constituie ceea ce numim intenţie.

Trebuinţele, dorinţele, intenţiile sunt puternic influenţate de mediu, de experienţa socială. Ele se diversifică şi se complică foarte mult. Apar trebuinţe noi : azi simţim nevoia telefonului, televizorului ş.a. dorinţe nou-create de progresul tehnic. Din păcate s-au format şi nevoi dăunătoare organismului : dorinţa de a fuma, nevoia de alcool, de consumare a unui drog. Până şi preferinţele alimentare sunt dependente de tradiţiile societăţii : pentru chinezi laptele este un produs dezgustător, în schimb ei savurează ouăle clocite care pe noi chiar ne îmbolnăvesc !

2. Motive fundamentale pentru procesul educativ

a. *Ataşamentul* copilului faţă de mama sa, ataşament care se manifestă în mişcări şi ţipete prin care caută să o menţină în apropiere. Copilul are multă vreme nevoie de îngrijire şi protecţie. Prezenţa mamei îi dă un simţământ de securitate foarte important pentru dezvoltarea sa, atât mentală, cât şi fizică. Atunci când un sugar este abandonat şi adăpostit într-un orfelinat unde nu are parte de o prezenţă quasi-permanentă a adultului, el nu creşte în greutate în mod normal şi dezvoltarea sa suferă pe toate planurile (fenomen numit hospitalism). Dar şi mai târziu, chiar adultul are nevoie de preţuire, de afecţiune. Alfred Adler vorbeşte de „sentimentul comuniunii sociale" care stă la baza solidarităţii şi colaborării cu ceilalţi. În condiţii favorabile se formează dispoziţia altruistă, tendinţa de a ajuta pe acei ce întâmpină dificultăţi.

b. La polul opus ataşamentului găsim *tendinţele agresive* care ne creează mari greutăţi în cazul unor elevi. Există formaţii nervoase declanşând emoţia de furie şi de posibile acte agresive. Observându-se comportamentul animal, se constată că agresiunea, în cadrul aceleiaşi specii, se declanşează în caz de pericol extrem (când fuga nu ajută) sau de încălcare a teritoriului de unde animalele îşi procură hrana[1]. Ar trebui ca omul să reacţioneze agresiv numai în cazul unei frustrări extreme, a unei încălcări flagrante a drepturilor sale, or, dimpotrivă există agresiuni fără un temei real. Observaţiile acelor antropologi care au cercetat diferite populaţii primitive, la începutul secolului nostru, au pus în evidenţă populaţii extrem de paşnice, ce nu cunoşteau violenţa, dar şi altele de o agresivitate ieşită din comun. Aşadar, exceptând cazurile de patologie mentală, dispoziţiile agresive depind în mod esenţial de exemplul celor din jur şi de mentalităţi, influenţe de natură educativă. Copiii obraznici, ostili, bătăuşi provin mai

1. Mai există şi cazul luptei dintre masculi pentru stăpânirea femelei.

totdeauna din familii unde părinţii sunt mereu în conflict sau atunci când părinţii le recomandă o „comportare bărbătească", adică provocatoare şi violentă.

c. O tendinţă care pare a avea o serie de premise native este tentativa de „influenţare creatoare a mediului" (amintită mai sus), tendinţă de a-şi afirma forţele proprii, dorinţa de afirmare, *motivaţia de realizare*. Ea se manifestă în *încercarea de a-ţi realiza aptitudinile şi în dorinţa de a obţine un succes*, o performanţă într-o acţiune apreciată social. În ambele sale forme aceste aspiraţii favorizează progresul copilului.

Motivaţia de realizare capătă o intensitate maximă atunci când individul ştie că acţiunile sale vor fi apreciate cu ajutorul unui standard. Dorinţa de a obţine un succes depinde fireşte de atractivitatea performanţei. Un mai mare efort va depune un tenismen care joacă într-un turneu unde câştigătorul obţine 200.000 de dolari, decât în acela unde premiul principal reprezintă 40.000 dolari. Al doilea factor care influenţează eforturile unei persoane îl constituie dificultatea sarcinii de rezolvat. Ciudăţenia constă în aceea că o performanţă este mai atractivă când e foarte dificilă, decât dacă este uşor de realizat.

Dorinţa obţinerii unui succes este însă contracarată de frica eşecului, astfel încât modul de comportare al unei persoane într-un concurs este influenţat de dialectica tendinţelor pozitive, în lupta lor cu inhibiţia creată de teamă.

3. Nivelul de aspiraţie

Vorbim de aspiraţie atunci când o dorinţă vizează un model a cărui realizare constituie un progres, o dezvoltare într-o anume direcţie. Un tânăr aspiră să devină medic – de exemplu. Termenul „nivel de aspiraţie" se referă la *„aşteptările, scopurile ori pretenţiile unei persoane, privind realizarea sa viitoare într-o sarcină dată"* (E. Hoppe). Aceste pretenţii variază foarte mult: un tânăr aspiră să ajungă muncitor calificat constructor, un altul vizează să devină inginer constructor, un al treilea speră să revoluţioneze tehnica construcţiilor metalice... Evident, nivelul de performanţă urmărit diferă fundamental şi eforturile necesare realizării lui sunt cu totul diferite.

Atingerea unui asemenea scop atrage după sine şi satisfacţii. Aşa se întâmplă că un elev este încântat, fiindcă a terminat al doilea la un campionat de şah la nivel orăşenesc, pe când un altul este nefericit întrucât a devenit doar vicecampion naţional!

Nivelul de aspiraţie este în funcţie de aptitudinile şi forţa de voinţă ale fiecăruia. Dar şi ambianţa socială joacă un rol hotărâtor. Aspiraţiile sunt în raport cu condiţiile materiale şi culturale în care se dezvoltă copilul. Printre fiii de ţărani sunt, proporţional, mai puţini cu aspiraţia absolvirii unei facultăţi, în raport cu cei proveniţi dintre intelectuali. Elevul care face parte dintr-o

clasă cu nivel scăzut are de obicei aspiraţii şcolare mai limitate decât acela dintr-o clasă cu rezultate deosebite. Experienţele efectuate au arătat că succesele obţinute duc la creşterea nivelului de aspiraţie, pe când eşecurile au drept urmare scăderea pretenţiilor. De exemplu: organizându-se un concurs de tir cu arma s-a înregistrat un nivel de aspiraţie crescut în 51% din cazuri, 41% şi-au menţinut acelaşi nivel – şi doar 8% îl coboară – când tinerii au efectuat o primă tragere reuşită. Dimpotrivă, după eşec, 64% coboară aşteptările şi doar 7% le măresc. Cum vedem sunt şi excepţii: ambiţioşii îşi propun mereu ţeluri dificile, pe când cei ce se subestimează tind spre performanţe modeste. Deşi concluziile unor asemenea experimente sunt edificatoare, în astfel de experienţe se testează mai mult „nivelul de expectanţă”, adică o dorinţă momentană, decât nivelul de aspiraţie propriu-zis care se referă la o aspiraţie mai îndepărtată, la obiective mai importante. În acest sens, nivelul de aspiraţie se apropie de „eul ideal”, o concepţie despre posibilităţile globale ale persoanei. Aspiraţiile, motivaţia de realizare, ambiţia contribuie la sporirea eficienţei muncii, a învăţării şi chiar la soluţionarea unor probleme. Totuşi creşterea performanţelor nu e tot timpul într-un raport direct cu intensitatea motivaţiei. Cercetările au dus la stabilirea unei legi, cunoscută a fi „legea Yerkes-Dodson”, conform căreia creşterea performanţei este proporţională cu intensificarea motivaţiei numai până la un punct, după care începe o stagnare şi chiar un declin. Într-adevăr, motivaţia prea puternică provoacă apariţia de emoţii, introducând oarecare dezorganizare, ceea ce împiedică progresul, ducând chiar la regres.

Şcoala, profesorii pot contribui la formarea unor aspiraţii, a unui „eu ideal” superior. Mai întâi, modelul profesorilor poate fi un exemplu demn de urmat. Apoi, ei au menirea de a facilita constituirea unei imagini de sine corespunzătoare, de a favoriza o justă autocunoaştere. Un nivel de aspiraţie adecvat depinde de o justă apreciere a propriei posibilităţi, căci supraestimarea te condamnă la o viaţă plină de eşecuri, iar subestimarea te face să ratezi ţeluri realizabile. De aceea dascălul trebuie să ajungă la o bună cunoaştere a discipolilor şi prin aprecieri bine motivate să le consolideze o imagine de sine obiectivă.

4. Motivaţia şcolară

Care sunt motivele care-l fac pe copil să vină la şcoală, să asculte de profesori şi să înveţe? Ele ar putea fi împărţite în două mari grupe; a) *motivaţia extrinsecă,* atunci când elevul se încadrează în disciplina şcolară, fără un interes direct pentru ceea ce se predă, ci pentru a primi, direct sau indirect, anumite recompense, îndeosebi morale: b) *motivaţia intrinsecă,* în cazul când învăţarea, dobândirea de cunoştinţe interesează în mod direct pe şcolar.

a) În cadrul motivaţiei extrinseci există:

1. *Dorinţa de afiliere*, când copilul merge la şcoală şi învaţă conştiincios mai ales pentru a face plăcere familiei care se interesează de ce face la şcoală, îl laudă şi, uneori, îl recompensează. La aceasta se adaugă, câteodată, şi dorinţa de a corespunde aşteptărilor învăţătorului sau profesorului. Tot în această categorie intră şi dorinţa de a fi împreună cu unii copii din cartier, preocuparea de a face ceea ce fac în genere cei de vârsta sa – se manifestă deci tendinţa spre conformism.
2. Alteori conformismul decurge nu din afirmaţii sociale, ci din *tendinţele normative*, obişnuinţa de a se supune la norme, la obligaţii. Părinţii, profesorii, societatea îi cer să se supună la o îndoctrinare socială, iar copilul, deprins să asculte, se supune.
3. Supunerea la obligaţii poate fi însoţită şi de *teama consecinţelor* neascultării. Frica, sentimentul dominant în şcolile noastre de acum 100 de ani, a dispărut complet în anii dictaturii comuniste, când, dacă un elev nu învăţa cel pedepsit era profesorul, în diferite moduri (să-l mediteze în vacanţă, nu avea voie să se prezinte la examenele pentru acordarea de grade etc.). Evident, cadrele didactice aveau grijă să-i promoveze pe toţi, unii elevi din clasa a IX-a fiind „capabili" să citească silabisind ca în clasa a II-a! În ţările civilizate, cum ar fi Suedia, fără a brutaliza în vreun fel copiii, toată lumea ştie că, dacă nu promovezi (pe merit) cele 8 sau 9 clase obligatorii, nu poţi obţine nici o slujbă. Şi atunci există un pericol iminent pentru cei leneşi. Acest minim de îngrijorare este necesar pentru a putea lupta cu nepăsarea unor şcolari, alimentată şi de indiferenţa familiilor respective.
4. *Ambiţia*, dorinţa de a fi printre primii, este şi ea un stimulent în unele cazuri. Asistăm, cu amuzament, cum, uneori, în clasele mici, numeroşi elevi se agită, ridicând mâna ca să răspundă ei la o întrebare. Unele familii exagerează pretinzând ca băiatul sau fata lor să fie neapărat printre premianţi. Exagerările în acest sens pot duce la sentimente negative de concurenţă, ostilitate faţă de colegii „rivali". Mai bine este să stimulăm o „întrecere cu sine", dorinţa de a obţine rezultatele din ce în ce mai bune, fără a privi cu invidie la performanţele altora.

b) În centrul motivaţiei intrinseci găsim *curiozitatea*, dorinţa de a afla cât mai multe. Curiozitatea are la bază un impuls nativ şi e prezentă mai ales în primii ani de şcoală. Menţinerea ei trează e în funcţie de măiestria profesorilor şi constituie un factor important al trăiniciei celor asimilate. Curiozitatea se permanentizează atunci când se îmbină cu convingeri referitoare la valoarea culturii, care facilitează comunicarea cu ceilalţi şi asigură o mare bogăţie de trăiri, surse de satisfacţie şi echilibru sufletesc. Tot în acelaşi cadru motivaţional apare şi aspiraţia spre competenţă, dorinţa de a deveni un bun

profesionist (mecanic, inginer, medic ş.a.). În acest caz, eforturile se canalizează înspre disciplinele având legătură cu viitoarea meserie.

Profesorul utilizează toate aceste motive ce apar cu o pondere variabilă de la un elev la altul, dar trebuie să cultive prin toate mijloacele motivaţiile intrinseci.

5. Caracteristicile afectivităţii

Tendinţele, dorinţele sunt însoţite, în permanenţă, de anumite trăiri pozitive sau negative pe care le denumim *stări afective*. Încercând o definiţie, am putea spune că acestea sunt *trăiri ce exprimă gradul de concordanţă sau neconcordanţă dintre un obiect sau o situaţie şi tendinţele noastre* (termenul „obiect" e luat în sens filosofic – fiind „ceea ce cunoaştem" – fiinţă sau lucru). Afectele[2] sunt într-o indisolubilă legătură cu trebuinţele, tendinţele şi intenţiile noastre. Ele oglindesc, în fiecare moment, situaţiile prezente, rezultatele conduitei, în raport cu impulsurile, aspiraţiile noastre. Multă vreme nu s-a făcut o separaţie între motivaţie şi afectivitate. Singurul motiv pentru a le trata separat îl constituie faptul că unele fenomene afective, mai ales cele mai simple, deşi implică atitudini, nu constituie factori care să iniţieze acţiuni susţinute. Dar cele mai complexe afecte, sentimentele şi pasiunile, sunt principalele motive ale conduitei umane.

Stările afective au o serie de caracteristici :

a. Ele implică *o apreciere, o atitudine pozitivă sau negativă*. Dacă un obiect este în concordanţă cu trebuinţele noastre rezultă o stare pozitivă pe care o numim plăcută ; când, dimpotrivă o situaţie e în contradicţie cu ceea ce dorim, apare o impresie negativă, caracterizată ca neplăcută. Nu există afecte indiferente, dacă putem vorbi de o *polaritate* a lor.

b. Afectele sunt *subiective*, în sensul dependenţei lor de trebuinţele noastre actuale. Un pahar cu apă rece vara când e cald şi ne este sete ne face plăcere. Aceeaşi apă iarna, pe un ger de -25°C, când ne e frig şi tremurăm, ne displace, întrucât contrazice cerinţele organismului. Nu înseamnă că orice stare afectivă s-ar putea schimba uşor. Dimpotrivă, sentimentele sunt stări stabile, rămânând multă vreme neschimbate.

c. O altă caracteristică este *totalitatea*. Afectele exprimă un raport cu toate tendinţele prezente într-un anumit moment şi nu doar cu efectul unei stimulări parţiale. De pildă, muştarul provoacă usturime limbii, dar totuşi impresia e agreabilă, întrucât predomină nevoia de excitare a stomacului, care primeşte un aliment bogat în grăsimi.

---

2. Termenul „afect" este folosit adesea într-un sens foarte restrâns. Noi îl vom utiliza ca sinonim cu acela de „stare afectivă".

d. V. Pavelcu scoate în relief şi *tensiunea*, drept caracteristică a stărilor afective: dacă o tendinţă se transformă imediat în mişcare nu mai apare un afect.

Afectivitatea, în ansamblul ei, are o funcţiune extrem de importantă: ea permite o *reglare promptă şi eficace a comportamentului*. Într-o situaţie în care nu e timp de reflexie, reacţionăm în funcţie de afectul dominant, care poate fi salvator. Ceea ce nu înseamnă că ar trebui să ne lăsăm ghidaţi numai de stările afective (din cauza subiectivităţii lor).

6. Formele stărilor afective

Stările afective pot fi împărţite în două mari grupe: *afecte statice* care au o slabă influenţă asupra iniţierii şi dirijării unor acţiuni şi *afectele dinamice* – acestea constituind cele mai puternice şi durabile motive ale comportamentului uman.

Afectele statice cuprind:

a. *agreabilul şi dezagreabilul*, care însoţesc toate percepţiile noastre (observarea unui automobil nou şi frumos este plăcută, pe când gunoiul azvârlit în stradă ne impresionează dezagreabil);
b. *dispoziţiile*, stări destul de durabile, dar difuze, provocate de factori interni, organici sau de cauze externe, sociale în urma cărora suntem „indispuşi" sau „bine dispuşi" o zi întreagă (şi chiar mai mult);
c. *emoţiile* – stări afective de scurtă durată, care exprimă un specific al relaţiilor cu un obiect ori o situaţie, deci au un caracter situaţional.

Emoţiile nu se reduc numai la cele 4 emoţii-şoc, ce apar în situaţii neaşteptate, încărcate de tensiune (furia, frica, dezesperarea şi bucuria explozivă), ci sunt nenumărate, ca şi situaţiile în care ne putem afla: dezgustul, ruşinea, nemulţumirea, regretul, simpatia, antipatia, speranţa, mila, nehotărârea, mirarea, certitudinea, sfidarea etc. etc. Ele sunt în strâns raport cu tendinţele, dorinţele, intenţiile noastre. Emoţiile repetate pot duce la cristalizarea unor sentimente, după cum acestea devin o sursă frecventă de emoţii. Toate aceste procese motivaţionale sunt interdependente şi pot fi în relaţie cu acelaşi obiect, cu acelaşi scop. Dorinţa de a vedea un actor lăudat, poate fi urmată de percepţia dezagreabilă a afişului în care se anunţă că nu mai sunt bilete la piesa unde are rolul principal, dar şi de emoţia întâlnirii sale neaşteptate pe stradă. La fel, şi sentimentul venerării aceleiaşi persoane se traduce nu numai prin vizionarea de spectacole, ci şi prin organizarea de interviuri, de sărbătoriri, scrierea unor scrisori ş.a.m.d.

Afectele dinamice, motorul principal al activităţilor noastre, sunt tocmai sentimentele şi pasiunile. Acestea din urmă diferă de sentimente numai prin

intensitatea lor, care are drept urmare o viziune oarecum unilaterală asupra vieţii, o orbire faţă de ceea ce nu are o relaţie cu obiectul pasiunii. *Sentimentele sunt ample structuri de tendinţe şi aspiraţii, relativ stabile, care orientează, organizează şi reglează conduita.* Chiar din definiţie se observă că sunt forţe motivaţionale. Ele dirijează de fapt conduita noastră, întrucât organizează, sintetizează impulsurile, dorinţele noastre. În vorbirea curentă termenul de sentiment este înlocuit, adesea, prin acela de „aspiraţie" sau „pasiune" : spunem despre cineva că trăieşte un puternic sentiment de dragoste, în schimb, vorbim de „aspiraţia" unui tânăr de a deveni medic ori de „pasiunea" unui cercetător biolog.

Sentimentele, structuri complexe, joacă rolul îndeplinit de instincte în lumea animală. Dacă emoţiile sunt stări strâns legate de situaţia trăită în prezent, *sentimentele sunt transsituaţionale*, ele ne influenţează conduita şi în absenţa situaţiilor sau persoanelor aflate în centrul preocupărilor : logodnicul se gândeşte la iubita sa şi când se află departe de ea, îi scrie scrisori etc. Atitudinile afective faţă de diferite împrejurări, ca şi dorinţele, sunt în mare măsură structurate în ţesătura dirijată a unui sentiment sau altul. Apoi şi sentimentele sunt ierarhizate între ele. Ataşamentul mamei faţă de propriul copil domină de obicei ambiţia de a epata în societate.

Întreaga viaţă afectivă este puternic influenţată de mediul social. Mai întâi, manifestările sentimentelor depind de tradiţia naţiunilor. Dacă la noi în ţară ni se pare normal să-ţi exteriorizezi puternic durerea, în schimb, în China sau în Japonia se consideră obligatoriu să ţi-o stăpâneşti : omul civilizat trebuie să-şi domine trăirile. Chiar şi conţinutul sentimentelor poate fi deosebit. De pildă, există comunităţi umane care, trăind în condiţii foarte dificile, nu cunosc un sentiment cum este gelozia, afect foarte puternic în ţările europene. Aceste fapte ne scot în evidenţă că şcoala, educaţia pot avea o influenţă asupra trăirilor afective şi asupra motivaţiei.

Sentimentele sunt extrem de variate, de aceea e greu să le clasificăm. O diviziune *grosso modo* ar fi aceea între *sentimentele inferioare*, care sunt legate de tendinţe în relaţie cu interese personale, ceea ce nu înseamnă că ar fi condamnabile din punct de vedere moral (nu e nimic dăunător să te lupţi ani de zile pentru a-ţi construi o casă) şi *sentimentele superioare,* care se pot împărţi la rândul lor în *morale* (dragostea de muncă, sentimentul dreptăţii, patriotismul ş.a.), *estetice* (trăirea frumosului din natură şi artă, aspiraţia creaţiei artistice) şi *intelectuale* (aspiraţia de a şti cât mai multe sau/şi aceea de a soluţiona anumite probleme). Din punctul de vedere al societăţii, sentimentele superioare sunt mult mai importante, atât pentru progresul material, cât şi pentru cel cultural, dar ele sunt şi un factor al echilibrului sufletesc pentru individ, acesta având mai multă stabilitate şi neintrând în contradicţie cu aspiraţiile altora (ca în cazul celor materiale care se lovesc de limitarea firească a resurselor).

Dată fiind importanţa sentimentelor superioare, se pune problema modului în care putem favoriza constituirea de asemenea benefice forţe dinamizatoare la elevi. Apare problema factorilor determinanţi ai dezvoltării afectivităţii, în general şi a sentimentelor, în special.

7. Dezvoltarea afectivităţii

a. Un prim factor al dezvoltării optime a afectivităţii este *existenţa unor obstacole* în calea tendinţelor negative ce apar spontan în primii ani de viaţă. Pentru gruparea tendinţelor în structuri din ce în ce mai complexe este necesară o anumită tensiune. Când nu apare nici o barieră, nici o frustrare, tendinţele se consumă imediat în acţiuni al căror ecou rămâne redus. Este situaţia creată în acele familii unde, existând un singur copil, părinţii consideră ca o datorie să îi satisfacă toate dorinţele, să nu-i impună nici o constrângere, nici o interdicţie. Lăsând de o parte consecinţele dezastruoase în ceea ce priveşte formarea caracterului, observăm că acest copil, ajungând adult, nu este ataşat de părinţii săi (el consideră toate sacrificiile făcute de ei ca fiind absolut fireşti, obligatorii).

b. Un rol important îl are *imitarea emoţiilor, atitudinilor celor din jur*. Copilul imită cu uşurinţă pe adulţi, mai ales pe aceia pe care îi stimează. Emoţiile se pot transmite şi prin limbaj, şi prin povestire. Copiii imită şi profesorii cu prestigiu: când profesorul de istorie povesteşte cu însufleţire şi admiraţie lupta de la Podu Înalt, emoţia li se transmite şi şcolarilor. Desigur, aceste sugestii şi acte de imitaţie nu duc imediat la formarea de sentimente. Copiii nu devin patrioţi, doar pentru că au audiat câteva lecţii de istorie, dar un interes pentru trecutul patriei se poate contura. Aşadar, treptat, exemplele din jur, emoţiile trăite pot avea o influenţă importantă, dacă intervin condiţii favorizante. Acestea au putut fi formulate chiar sub forma unor legi.

c. *Legea transferului afectiv*: când un obiect A cauzează o stare afectivă durabilă, ea se răsfrânge („se transferă") asupra altor obiecte B sau C, dacă ele se asociază frecvent cu obiectul A. Dacă o persoană ne-a devenit extrem de simpatică, şi ne inspiră chiar afecţiune, încep să ne impresioneze agreabil câinele cu care se plimbă, casa în care locuieşte, rudele ce o însoţesc adesea etc. Afectul pozitiv se extinde şi asupra altor fiinţe şi obiecte. Avem de a face cu un *transfer prin contiguitate* (alăturare) demonstrat şi experimental de către J. Watson, binecunoscutul părinte al behaviorismului. El a adus în faţa unui copil de un an o cuşcă în care se afla un iepuraş alb. Copilului i-a plăcut această fiinţă blândă şi şi-a manifestat satisfacţia. În zilele următoare psihologul a readus cuşca, dar când copilul se apropia de ea, cineva ţipa puternic, un strigăt de groază care

speria copilul. Repetându-se experienţa în acest fel, s-a observat că micuţul a început să se ferească de iepure şi să dea semne de frică. Sperietura provocată de ţipăt s-a transferat şi asupra iepurelui cu a cărui prezentare coincidea.
Există şi un *transfer prin asemănare*: dacă un sentiment ne leagă de un obiect, o persoană sau o situaţie, acesta se va răsfrânge şi asupra altora similare lor. De pildă, întâlnim la un prieten o persoană necunoscută care, înaintea oricărei convorbiri, ne face o bună impresie, ne este simpatică. Uneori ne dăm seama că aceasta se explică prin asemănarea ei cu un bun amic din copilărie. Asemănarea poate să nu fie de fizionomie, ci în ce priveşte glasul, gesturile sau opiniile sale. Astfel îşi găsesc explicaţia multe simpatii sau antipatii la prima vedere.

d. Transferul justifică doar extinderea obiectelor ce ne atrag sau ne repugnă. Formarea unor sentimente noi s-ar putea explica printr-un transfer combinat. Fenomenul a fost denumit de Thodule Ribot *compoziţia sentimentelor*: când uneia şi aceleiaşi imagini i se asociază, în repetate rânduri, diferite stări afective, ele tind a se combina, dând naştere unui sentiment nou, mai complex. De exemplu, imaginii casei în care ne-am petrecut copilăria i se asociază mereu tot felul de emoţii: bucuria jocurilor copilăriei, serbările de ziua onomastică, necazurile prilejuite de meditaţiile la matematică, după cum şi tristeţea profundă din familie cauzată de moartea bunicii, o femeie veselă şi inimoasă... Dacă plecăm din oraşul acela şi ne continuăm studiile în altă parte, când ne întoarcem, peste ani, în oraşul natal şi vedem casa (în care stau alte persoane, dar a rămas aceeaşi) ne cuprinde un sentiment de înduioşare, de nostalgie şi ne dăm seama că el provine din lacrimile de bucurie sau de necaz ale copilăriei. Acest sentiment complex, nou, îl numim de obicei „dragostea de casa părintească". Cam în acelaşi fel s-ar putea explica şi formarea patriotismului, îndrăgirea limbii materne, a locurilor natale, a obiceiurilor poporului nostru, de care se leagă numeroase emoţii, aspiraţii, amintiri dragi.

e. Combinarea afectivă e un fenomen de lungă durată, inaccesibil experimentului, de acea nu figurează de obicei în manualele de psihologie contemporană. În schimb este relatat un proces foarte înrudit cu ea, de fapt un caz particular de combinare. E vorba de *„autonomia funcţională"* descrisă de G. Allport, psiholog de mare prestigiu în deceniile 4-5 ale secolului nostru: „Ceea ce era mijloc în vederea unui scop devine un scop în sine". Iată un exemplu la care el s-a referit: Un om de la ţară doreşte mult să-şi construiască o casă, însă nu are banii necesari. Atunci se instruieşte şi se angajează ca marinar, meserie bine plătită. După câţiva ani, deşi a adunat suma necesară, el nu renunţă la profesia sa. Viaţa pe mare, colaborarea cu ceilalţi marinari, eforturile şi bucuriile trăite împreună l-au făcut să îndrăgească marea şi meseria pe care o continuă până la

pensionare. Atunci, îşi construieşte o casă pe malul mării, al cărui zgomot îl aude şi pe valurile căreia se mai avântă din când în când. Deci, s-a format un puternic ataşament faşă de ocupaţia care la început constituia doar un mijloc. Ea a devenit un nou motiv, unul predominant ce şi-a câştigat o deplină autonomie.

f. Observaţiile de mai sus ne dau câteva repere importante privind formarea sentimentelor, fără a clarifica deplin mecanismul, perpetua devenire, complicare a afectivităţii. În orice caz se vădeşte că *formarea sentimentelor este un proces asociativ*, care are o slabă legătură cu dezvoltarea intelectuală. Ceea ce convinge un interlocutor, ceea ce îi câştigă adeziunea nu este atât logica unor argumente, cât atitudinea vorbitorului, propriile sale sentimente ce se transmit mai mult prin ton, postură şi gesturi. *Progresul afectiv se realizează datorită experienţei reale*, în care individul are unele satisfacţii şi unele oprelişti – ceea ce treptat duce la aprobarea şi îndrăgirea unor activităţi şi la ocolirea, dispreţuirea altora. Degeaba propaganda comunistă înfăţişa realitatea în culori trandafirii, când experienţa zilnică, cu interdicţiile, lipsurile etc. dovedea contrarul. Ca urmare, vom putea favoriza sentimente superioare nu atât prin discursuri moralizatoare, cât prin organizarea activităţii elevilor în aşa fel încât să ducă la rezultate pozitive în raport cu obiectivele educaţionale.

8. Formarea de sentimente superioare în contextul vieţii şcolare

a. Una din sarcinile educative de primă importanţă este dezvoltarea la elevi a acelui „sentiment al comuniunii sociale" (de care am amintit mai sus), a dispoziţiei spre colaborare, întrajutorare, al solidarităţii sociale, al preocupării de soarta celorlalţi, simţământ esenţial într-o societate democrată. Din păcate, învăţământul aproape exclusiv frontal practicat la noi (care se bazează îndeosebi pe studiul individual şi obstrucţionează aproape tot timpul colaborarea între elevi în timpul orelor) nu facilitează formarea unor deprinderi şi înclinaţii spre colaborare.

Dimpotrivă, *activitatea didactică* pe grupe îi face pe elevi conştienţi de valoarea colaborării, chiar în munca intelectuală, şi favorizează solidaritatea, prieteniile. Într-un experiment efectuat la Liceul „Emil Racoviţă" din Iaşi, unde s-au organizat timp de 2 ani cca 200 de activităţi didactice pe grupe la o clasă, am putut constata evidente progrese nu doar în ce priveşte capacitatea de gândire, ci şi de ordin educativ: au apărut frecvente relaţii de ajutor între membrii aceleaşi grupe la pregătirea lecţiilor, vizite reciproce, ajutor în caz de îmbolnăvire a unuia dintre ei, a apărut practica de a face cadouri fiecăruia în ziua de naştere. În general, clasa

experimentală a devenit mai unită, certurile şi conflictele au fost mult mai rare decât în clasa de control (Cosmovici, A., 1984).

Din păcate, până la „aerisirea" programelor va fi greu să organizăm, frecvent, lecţii cu activităţi pe grupe, dar colaborarea poate fi stimulată *cu prilejul activităţilor din afara clasei sau extraşcolare.* Mai întâi, în orice şcoală se pregătesc serbări şcolare; de obicei elevii mari se bucură să joace o piesă de teatru. Aceasta, pe lângă beneficiul realizat prin aprofundarea textului literar, este un excelent prilej de întrajutorare. În afară de actori, alţi elevi trebuie să se preocupe de decoruri, de costume, de regia tehnică, e nevoie de sufleur, prezentator etc.

O altă ocazie de muncă în comun o constituie excursiile, unde se pot împărţi numeroase sarcini unor elevi; de buna lor îndeplinire depinde reuşita. Excursiile prilejuiesc jocuri, concursuri, lasă amintiri de neuitat. Echipele sportive pot fi o „şcoală" a colaborării şi loialităţii, cu condiţia să fie permanente şi conduse cu seriozitate. În şcolile noastre există o subestimare a rolului lor educativ, mult mai apreciat în ţările occidentale. În fine, la noi în ţară, după ce s-a exagerat peste măsură cu „munca voluntară" a apărut concepţia că orice efort trebuie plătit. Dar iată, vedem cum preşedintele S.U.A., cea mai bogată ţară din lume, face apel la cetăţeni să se ocupe de înfrumuseţarea oraşului în care locuiesc, fără pretenţii de salarizare! Elevii trebuie să depună eforturi pentru înfrumuseţarea propriei şcoli (şi chiar a localităţii în care trăiesc), să amenajeze un teren sportiv, să contribuie, eventual, la construirea unui loc de agrement unde să se poată recrea vara, îndeosebi în vacanţe ş.a.

Toate aceste activităţi se includ în ceea ce pedagogii numesc „metoda exerciţiului", mijloc esenţial, nu doar pentru formarea de deprinderi, ci şi pentru cristalizarea unor sentimente pozitive. Evident, ele îndeplinesc astfel de obiective numai dacă sunt bine organizate şi duc la succese îmbucurătoare pentru copiii participanţi.

b. Dacă activităţile menţionate creează posibilitatea unor „combinări afective", transferul este influent mai ales cu prilejul recompenselor, satisfacţiilor. *Recompensa meritată* este un factor deosebit de stimulator, satisfacţia succesului dinamizează şcolarul pentru a obţine şi alte rezultate bune; ea se transferă, treptat, şi asupra disciplinei unde el a excelat. Un elev poate învăţa la un obiect care nu-l interesează dintr-un sentiment al datoriei, dar bunele rezultate pot avea ca urmare formarea unui interes pentru materia respectivă. Aici este transfer, dar poate interveni şi ceea ce s-a numit „autonomie funcţională". Aşa se explică de ce unii elevi conştiincioşi, care învaţă foarte bine la toate obiectele, ajung să aibă multiple interese şi le vine greu, la terminarea liceului, să opteze pentru o singură specializare.

A.S. Makarenko, pedagog rus cunoscut prin rezultatele obţinute în reeducarea a numeroşi copii delincvenţi, sublinia că omul are nevoie să

întrevadă o bucurie, către care să tindă (el spunea „să aibă o perspectivă"). Acest lucru e valabil mai ales pentru copii: bunăoară să întrevadă plăcerea unui spectacol ce va avea loc duminică. Dar el poate aspira şi la bucuria unei vacanţe la mare. O dată cu adolescenţa el va lupta pentru satisfacţia admiterii la o facultate dorită. Totul – spunea pedagogul amintit – e să ştii să îmbini „perspectivele" mai îndepărtate cu altele apropiate. Succesele şcolare au drept efect şi formarea unei atitudini pozitive faţă de muncă, deosebit de importantă pentru obţinerea unor frumoase performanţe profesionale. Dimpotrivă, insuccesele repetate pot îndepărta copilul de şcoală, de cultură şi devin un factor demobilizator, ceea ce nu înseamnă că trebuie să renunţăm la dezaprobare şi alte forme de pedeapsă.

c. E greşită părerea acelor profesori care socotesc binefăcătoare indulgenţa, acordarea cu uşurinţă de note mari (9 şi 10). Las deoparte că totdeauna notarea trebuie făcută obiectiv şi cu discernământ (îmi amintesc situaţia unei profesoare care acorda studenţilor la examen numai 9 şi 10, provocând însă mari nemulţumiri, întrucât „reuşise" să le pună 10 celor cunoscuţi ca foarte slabi şi 9 celor foarte buni!). Aşa cum am menţionat mai sus, performanţele obţinute fără efort nu satisfac. Dificultatea e mult mai atractivă. *Exigenţa ridicată* e foarte importantă. În primul rând pentru că numai prin eforturi serioase e posibilă realizarea unui progres intelectual şi fiindcă atunci activitatea din şcoală e privită ca importantă, devenind sursă de strădanii zilnice, dar şi de adevărate satisfacţii. Profesorul trebuie să aibă grijă să gradeze exigenţele. El trebuie să propună sarcini pe care majoritatea şcolarilor să le poată realiza în cadrul unui studiu concentrat. După familiarizarea cu o problemă vor fi ridicate altele mai grele.
Dificultatea unei munci depinde şi de felul cum e privită de individ. Mark Twain observa că a înregistra hârtii într-un registru este o muncă obositoare, dar să urci un munte cu un sac de 20 kg în spinare este o plăcută distracţie! Marea artă a unui profesor e să facă interesante problemele disciplinei sale.

d. Enumerarea condiţiilor de mai sus, fundamentale pentru cristalizarea unor sentimente pozitive, nu exclude şi *utilizarea expunerilor* care îşi au şi ele rolul lor ce nu trebuie neglijat. Pe lângă necesitatea predării clare şi argumentate logic, să nu uităm însemnătatea participării noastre afective. În pragul celui de-al doilea război mondial, la Colegiul Sf. Sava din Bucureşti era profesor de biologie un bătrânel mic, adus de spate, care vorbea cu voce slabă. N-avea autoritate, căci punea cu uşurinţă notele cele mai mari şi de aceea când intra în clasă elevii mari zvârleau cu avioane de hârtie, îl întrebau ce mai face (! ?) etc. Dar când începea să explice, se făcea linişte deplină şi era ascultat cu încordare. Secretul succesului său stătea în faptul că punea tot interesul său în problemele biologice prezentate, interes care se comunica elevilor şi făcea ca ora să treacă pe nesimţite.

e. Cu aceasta am subliniat factorul esenţial al educării şcolarilor: *personalitatea profesorului*. Profesorul trebuie să aibă o mare autoritate care se impune prin deplina sa competenţă profesională şi tact pedagogic. Atunci el devine un model pentru copii. Ei vor tinde să-i imite atitudinile, opiniile. Profesorul organizează şi conduce lecţia, tot el participă cu însufleţire la activităţile iniţiate după ore. Dragostea pentru disciplina sa şi convingerea în posibilităţile nebănuite ale copiilor ce cresc sub ochii lui le trezeşte interesul şi dă avânt aspiraţiilor. Un asemenea profesor rămâne întreaga viaţă o icoană vie în mintea discipolilor.
Dimpotrivă, e de plâns situaţia când profesorul are mentalitate de magazioner: el vine în clasă şi înregistrează în catalog cantitatea de cunoştinţe memorată de mai mulţi şcolari, apoi le predă repede noile cunoştinţe, după care pleacă la altă clasă (altă „sucursală"). Formalismul în munca didactică, indiferenţa faţă de materia expusă nu fac decât să genereze o mare plictiseală în sufletul copiilor. Munca profesorului nu dă rezultate decât atunci când ea e însoţită de conştiinţa importanţei şi frumuseţii sale. Fără a fi actor, el trebuie să participe cu însufleţire la miracolul creşterii inteligenţei, al înfiripării de idealuri la fiinţele doritoare să cunoască şi să stăpânească lumea.

ÎNTREBĂRI:

1. Ce noi trebuinţe, dorinţe au apărut în ultimele două secole datorită progresului civilizaţiei?
2. Ce condiţii ar favoriza diminuarea agresivităţii într-o societate umană?
3. Cum contribuie şcoala la ridicarea nivelului de aspiraţie al copiilor?
4. Cunoscând fenomenul transferului afectiv, care dintre formele de motivare ale elevului are efectele cele mai puţin pozitive?
5. De ce sentimentele sunt considerate forme principale de motivaţie?
6. Există o relaţie între combinarea afectivă şi transferul afectiv?
7. Ce fenomene intervin în activitatea pe grupe, făcând să se înfiripe sentimente superioare în psihicul participanţilor?
8. Ce trebuie să urmărească profesorul pentru a asigura cristalizarea de sentimente superioare la şcolari?

Capitolul XII

Eşecul la învăţătură şi prevenirea lui

Tiberiu Rudică

1. Noţiunea de „eşec şcolar”

Frecvenţa cu care se produce „eşecul şcolar” în mediile şcolare şi, mai ales, aspectul de fenomen cronicizat (permanentizat) pe care el poate să-l dobândească adeseori ne determină să-l privim cu toată responsabilitatea. Un eşec şcolar cronicizat este periculos, deoarece el determină efecte negative atât în plan psihologic individual, respectiv o alterare a imaginii de sine a elevului în cauză, care-şi va pierde tot mai mult încrederea în propriile posibilităţi şi va ajunge să dezvolte o teamă faţă de eşec, cât şi în plan social, fiindcă un eşec şcolar permanentizat „stigmatizează”, induce o marginalizare socială a elevului în cauză (respectiv o limitare a dreptului elevului la o calificare profesională autentică şi la exercitarea unor roluri sociale apreciate şi recunoscute ca fiind valorizante pentru personalitate).

Dintre indicatorii care sunt utilizaţi, de obicei, pentru aprecierea existenţei unei situaţii stabilizate de eşec şcolar, menţionăm: abandonarea precoce a şcolii; decalaj între potenţialul personal şi rezultate; părăsirea şcolii fără o calificare; incapacitatea de a atinge obiectivele pedagogice; eşecul la examenele finale (sau de concurs); inadaptarea şcolară etc. Din simpla lecturare a acestor indicatori reiese faptul că există două tipuri de eşec şcolar:

a) Un eşec şcolar de *tip cognitiv* care se referă la nerealizarea de către elevii în cauză a obiectivelor pedagogice (sau educative, cum le numeşte De Landsheere). Acest tip de eşec atestă niveluri scăzute de competenţă la elevii respectivi, provocând rezultate slabe la examene şi concursuri şcolare, respectiv la corigenţe, repetenţie etc. Aceste niveluri scăzute de competenţă se explică fie prin întârzieri în dezvoltarea intelectuală, fie printr-o serie de neajunsuri în plan motivaţional, voliţional şi operaţional, de genul:

- un nivel foarte scăzut de aspiraţii şi de expectanţe în raport cu activitatea şcolară şi cu propriul eu;
- reduse disponibilităţi voluntare (de voinţă) necesare formulării obiectivelor de învăţare şi depăşirii obstacolelor (dificultăţilor) care apar în mod inerent pe parcursul activităţii de învăţare;

- absenţa unor deprinderi de muncă sistematică şi a obişnuinţei elevului de a-şi autoevalua rezultatele şcolare din perspectiva unor criterii obiective, promovate de şcoală;
- insuficienţe la nivelul operaţiilor logic-abstracte ale gândirii, de tipul: incompetenţa de limbaj (de a răspunde concis sau într-o formă dezvoltată la întrebările profesorului); incapacitatea de a relaţiona informaţiile (de a le pune în contexte variate şi flexibile); absenţa unui mod dialectic de gândire, care să alterneze judecăţile pro şi contra; slaba capacitate de concretizare (sau ilustrare) a unui fenomen sau principiu învăţat la ore; incapacitatea realizării unui demers ipotetico-deductiv, necesar formulării unor concluzii sau generalizări; absenţa spiritului critic în gândire, indispensabil manifestării unor atitudini faţă de ideile receptate şi formularea unor judecăţi de valoare proprii etc.

b) Un eşec şcolar de *tip necognitiv*, care se referă la inadaptarea elevului la exigenţele ambianţei şcolare. Acest tip de eşec vizează, mai precis, inadaptarea la rigorile vieţii de elev, la exigenţele de tip normativ, pe care le presupune funcţionarea corespunzătoare a oricărei şcoli sau a oricărei colectivităţi şcolare. Elevul dezadaptat recurge la abandonul şcolar, la părăsirea precoce a şcolii, în favoarea unui mediu mai puţin coercitiv, de regulă cel al străzii sau al grupurilor de tineri necontrolaţi. Cauzele acestei dezadaptări şcolare constau fie în probleme individuale de natură afectivă (de exemplu, teamă sau repulsie faţă de şcoală, apărute în urma unor pedepse severe sau a unor conflicte repetate cu părinţii, profesorii), fie în determinări psiho-nervoase de natură congenitală (de exemplu, hiperexcitabilitate, dezechilibru emoţional, autism, impulsivitate excesivă etc.).

Desigur, în evaluarea corectă a eşecului şcolar trebuie să luăm în considerare *persistenţa* şi *amploarea* cu care el se manifestă. Astfel, el poate avea un caracter episodic, limitat la circumstanţele unei situaţii conflictuale sau tensionale care l-au generat, sau poate lua aspectul unui fenomen de *durată*, atunci când el se grefează pe fondul unor handicapuri senzoriale sau intelectuale, mai mult sau mai puţin severe, sau atunci când situaţiile psihotraumatizante care l-au generat persistă. De asemenea, eşecul şcolar poate avea grade diferite de amplitudine: de exemplu, o amplitudine *redusă*, atunci când insuccesul se manifestă doar în raport cu anumite materii sau sarcini de învăţământ, ca expresie a lipsei de interes şi de înclinaţii (aptitudini) pentru respectivele materii, sau ca urmare a unui mod neinteresant în care sunt predate acele materii. Acest insucces parţial, dacă nu este contracarat la timp, poate duce la situaţii de corigenţă a elevilor în cauză sau la examene restante. Când eşecul vizează toate materiile de învăţământ, toate aspectele activităţii şcolare, se poate spune că el dobândeşte un caracter *generalizat*. Un astfel de elev cu insucces generalizat prezintă lacune grave în cunoştinţe, absentează nemotivat, manifestă aversiune faţă de învăţătură şi dispreţ faţă de autoritatea

şcolară în general, iar în clasă perturbă orele prin tachinarea colegilor şi realizarea unor glume de prost gust (bufonerie).

Trebuie să atragem atenţia asupra faptului că, pe lângă aceste situaţii de eşecuri reale, există în realitatea şcolară şi numeroase situaţii de *false* eşecuri şcolare sau încercări de exagerare ori diminuare de către unii elevi a nereuşitelor lor de moment. Aceste situaţii evidenţiază faptul că insuccesul şcolar reprezintă, în mare măsură, o noţiune *subiectivă*, deoarece autoaprecierea negativă cu privire la sine şi neîncrederea manifestată în propriile capacităţi pot influenţa formarea rapidă a impresiei de incompetenţă personală sau de nereuşită în raport cu sarcina propusă. Astfel, timizii autentici, indecişii, resemnaţii, apreciază, de obicei, în mod exagerat dificultatea sarcinilor şcolare de moment, considerându-le chiar de netrecut, deoarece nu au încredere în propriile posibilităţi de acţiune. Cel mai mic eşec înregistrat îi determină pe aceşti elevi să se devalorizeze şi mai mult şi să dezvolte o teamă de eşec, pe care-l vor privi ca pe o fatalitate.

Faptul că eşecul şcolar reprezintă, în mare măsură, un fenomen subiectiv reiese şi din următoarea situaţie : acelaşi rezultat obţinut de doi elevi poate fi considerat de către unul din aceştia ca un succes, iar de celălalt ca un eşec. Acest lucru depinde de *nivelul de aspiraţie* al fiecăruia : astfel, pentru un elev mai puţin ambiţios şi care este conştient de faptul că dispune de capacităţi intelectuale mai modeste, nota 7 este apreciată ca fiind foarte bună, în timp ce pentru un elev orgolios, supramotivat, această notă reprezintă un regres (o decepţie). De asemenea, în aprecierea unei situaţii concrete ca fiind un eşec sau un succes, un rol important îl au *criteriile* sau perspectivele din care se face evaluarea : de exemplu, un elev este privit cu invidie de către un coleg al său pentru modul foarte exact în care a ştiut să redea un text ştiinţific, o lege, un principiu al fizicii etc., în timp ce acesta se simte nemulţumit în forul său interior pentru faptul că, în realitate, nu a abstractizat în suficientă măsură textul sau legea respectivă sau nu a sesizat decât foarte puţin din variatele posibilităţi aplicative ale legii sau principiului în cauză. În sfârşit, sunt şi situaţii în care un insucces şcolar parţial nu este considerat ca un eşec propriu-zis, ca de exemplu atunci când elevul în cauză şi părinţii săi nu acordă importanţă (valoare) acestui insucces, acceptându-l ca pe un fapt normal (este cazul rezultatelor slabe obţinute la disciplinele de învăţământ care nu sunt cerute la examenul de bacalaureat sau la concursul de admitere în învăţământul superior).

Aceste aspecte subiective legate de eşecul şcolar, care demonstrează faptul că el are un pronunţat caracter individual, depinzând nu numai de factori obiectivi exteriori, ci şi de modul particular în care elevul se percepe şi îşi evaluează rezultatele, îl obligă pe profesor să-şi cunoască foarte bine elevii sub raport psihologic, pentru a înţelege corect acei factori subiectivi care-i fac pe unii elevi să fie, de obicei, nemulţumiţi în raport cu sine şi să se considere în situaţie de eşec şcolar, iar pe alţii, dimpotrivă, să se autoevalueze

pozitiv şi să aprecieze că sunt într-o reală situaţie de succes şcolar. Eşecul şcolar trebuie privit, aşadar, atât ca un fenomen obiectiv, cât şi ca unul subiectiv (sau individual). El nu poate fi definit şi înţeles corect decât din această dublă perspectivă: cea a factorilor şcolari, care apreciază eşecul şcolar ca un rabat de la exigenţele şi normele şcolare aşa cum sunt ele stipulate în programele şi legislaţia şcolară; şi cea a elevului, care vine cu o anumită determinare (motivare) în activitate şi cu criterii individuale de apreciere a rezultatelor obţinute în învăţare. Dacă se va lua în considerare doar ceea ce şcoala apreciază ca fiind un eşec şcolar şi se va neglija aspectul subiectiv al acestuia, respectiv ceea ce elevul în cauză apreciază ca fiind un succes sau un eşec, atunci, ca profesori, putem risca să privim pe un elev anume ca fiind rămas în urmă la învăţătură, în timp ce el să nu aibă această convingere. Şi invers: să apreciem ca bune rezultatele unui elev, iar acesta să fie de fapt puternic nemulţumit, în forul său interior, în raport cu sine şi cu rezultatele sale şcolare. Credem că este necesar un proces de *ajustare reciprocă* între cei doi factori în aprecierea eşecului şcolar: elevul să fie ajutat să cunoască în termeni cât mai clari ce înseamnă în fond a rămâne în urmă la învăţătură, să i se prezinte, cu alte cuvinte, acele incompetenţe intelectuale şi deprinderi greşite care nu asigură o înţelegere şi o folosire adecvată (eficientă) a informaţiilor; iar profesorul să facă efortul de a cunoaşte lumea subiectivă a elevului, îndeosebi: sensul pe care acesta îl dă cunoaşterii şi reuşitei şcolare; nivelul de aspiraţii şi de expectanţe în raport cu sine; interesul privind formarea sa profesională viitoare; criteriile pe care le foloseşte în aprecierea rezultatelor sale şcolare. În absenţa acestui feed-back informaţional, responsabilitatea producerii şi amplificării eşecului şcolar va fi mereu pasată de la profesor la elev, ca o minge de volei care, neputând să rămână suspendată deasupra plasei, va cădea, până la urmă, de o parte sau alta a terenului de joc. De asemenea, măsurile psiho-pedagogice recuperatorii preconizate de către şcoală vor avea un caracter unilateral, cu adresabilitate numai la elev, fără o încercare consistentă din partea profesorilor de a-şi evalua critic activitatea.

2. Cauze ale eşecului şcolar

Eşecurile şcolare sunt rezultatul unor condiţionări multiple, unele ţinând de *elev*, altele vizând *şcoala, familia* sau factorii generali de *ambianţă* educaţională.

1. Dintre cauzele care ţin de *elev*, cele mai des investigate sunt cele referitoare la rolul pe care-l pot avea unele boli organice, unele deficienţe fizice sau senzoriale, şi unii factori psihologici individuali, de origine endogenă sau exogenă.

a. Referitor la determinările *anatomo-fiziologice*, trebuie să arătăm că unele malformaţii (diformităţi) corporale sau deficienţe senzoriale (de exemplu, ambliopie, hipoacuzie etc.) sunt susceptibile de a da naştere unor complexe de inferioritate sau inhibiţii accentuate, cu efecte de diminuare a energiei psiho-nervoase şi a potenţialului intelectual. Profesorii trebuie să ţină cont de această dimensiune psiho-somatică a existenţei umane, care face ca o suferinţă organică, un defect fizic sau senzorial major să aibă un puternic ecou la nivelul conştiinţei individuale, unde generează neliniştea şi preocuparea continuă a celui în cauză cu privire la viitorul sănătăţii sale. Şi invers: aceste preocupări şi nelinişti accentuează, de obicei, modificările organice şi senzoriale iniţiale („cerc vicios"). Să ne gândim, de pildă, la situaţia neplăcută în care se află în raport cu sine şi cu ceilalţi un elev supraponderal, cu asimetrii pronunţate ale feţei sau ale corpului. Un astfel de elev va dezvolta, tot mai mult, comparaţiile cu ceilalţi din jur şi, cum nu va putea evita până la urmă ironiile unora dintre colegi sau unele situaţii de viaţă jenante (de exemplu, ore de educaţie fizică, excursii, zile onomastice), el va ajunge să-şi centreze tot mai mult atenţia asupra propriului corp şi să simtă nevoia de a se izola. Nesusţinut afectiv de către cei din jur, elevul respectiv va deveni tot mai suspicios şi timorat în situaţii şcolare, evitând pe cât posibil activităţile de grup. Mai mult chiar, va da frâu liber imaginaţiei, considerând că nu este dorit de colegi sau că nu este iubit nici măcar de către membrii familiei sale. Drept urmare, crizele de plâns, episoadele de agitaţie şi agresivitate verbală vor fi tot mai frecvente. Dar mai ales tendinţa de izolare este foarte periculoasă pentru un astfel de elev, deoarece ea îl pune într-o situaţie tot mai accentuată de deficit informaţional, în raport cu ceilalţi colegi ai săi.

b. Dintre factorii psihologici individuali de origine endogenă, care pot condiţiona eşecul şcolar, dorim să ne oprim aici, pe scurt, doar asupra a trei dintre ei: deficienţa mentală (nivelul redus al inteligenţei individuale), autismul infantil, hiperexcitabilitatea.
Deficienţa mentală indică, aşa cum sugerează şi termenul, o scădere sau diminuare de un anumit grad a funcţiilor cognitive (intelectuale), fapt care duce la o reducere semnificativă a competenţei sociale a celui în cauză (sau, altfel spus, la limitări serioase în comportamentul adaptativ al persoanei, care va face faţă greu cerinţelor vieţii cotidiene şi standardelor comunităţii căreia îi aparţine). Activitatea (funcţionarea) intelectuală generală se măsoară, după cum se ştie, printr-un coeficient de inteligenţă (Q.I.) stabilit prin evaluarea rezultatelor obţinute în urma aplicării unui sau a mai multor teste de inteligenţă standardizate, administrate individual. Sub influenţa cercetărilor lui A. Binet şi Th. Simon (1904) au fost elaborate „scări metrice" ale inteligenţei, tot mai perfecţionate, al căror specific constă în efectuarea unei corelaţii între vârsta cronologică a subiecţilor şi vârsta lor psihică, prin stabilirea devierilor în plus sau în

minus faţă de un standard mediu al vârstei cronologice. Luându-se în considerare acest criteriu al coeficientului de inteligenţă, deficienţa mentală desemnează toate acele forme de activitate intelectuală generală situate semnificativ sub medie (Q.I. de aproximativ 70 sau sub 70). Conform clasificării oferite de DSM IV (1994), există, în principal, patru grade de retardare (întârziere) mentală:

I. Retardarea mentală *uşoară* (sau deficienţa mentală de graniţă) este corespunzătoare unui Q.I. cuprins între 50-55 şi 70. Acest nivel de întârziere mentală reprezintă cel mai larg segment al retardării mentale (aproximativ 85%) şi este, în linii mari, echivalent cu ceea ce se obişnuieşte a se numi, din punct de vedere pedagogic, „categoria educabililor". Persoanele cu un nivel de retardare mentală uşoară au posibilitatea să dobândească, în perioada preşcolară, unele abilităţi sociale (de comunicare) şi unele deprinderi de autoservire. Până la sfârşitul adolescenţei pot achiziţiona deprinderi şcolare şi pot atinge nivelul educaţional specific clasei a VI-a. În decursul perioadei adulte dobândesc deprinderi sociale şi profesionale adecvate întreţinerii proprii, dar au nevoie de supraveghere, consiliere şi asistenţă, mai ales în situaţii care angajează responsabilitatea socială sau în cele de stress social-economic. Cu un suport social corespunzător, persoanele cu retardare mentală uşoară pot fi integrate cu succes în familii sau pot trăi în spaţii amenajate, independente sau supravegheate.

II. Retardarea mentală *moderată* (de nivel mediu) corespunde unui Q.I. cuprins între 40-45 şi 50-55 şi cuprinde aproximativ 10% din întreaga populaţie cu retard mintal. Aceste persoane prezintă disponibilităţi de a achiziţiona deprinderi comunicaţionale în timpul primilor ani ai copilăriei. În condiţiile unei instrucţii adecvate şi sub supraveghere sunt capabile să înveţe să se autoîngrijească şi pot să călătorească singure în perimetre familiare. În general, fondul lor de deprinderi şi de cunoştinţe nu depăşeşte însă nivelul celui de al II-lea an şcolar. În perioada adultă este posibilă prestarea unei munci necalificate (sau chiar calificate) în ateliere speciale sau obişnuite, dar numai sub supraveghere. Persoanele cu acest nivel de retardare mentală se adaptează bine la viaţa comunitară, de regulă în unităţi supravegheate.

III. Retardarea mentală *severă* cuprinde aproximativ 3-4% din indivizii cu retard mental şi corespunde unui Q.I. cuprins între 20-25 şi 35-40. În timpul perioadei şcolare pot învăţa să vorbească şi sunt în stare să achiziţioneze abilităţi elementare de auto-îngrijire (de exemplu, să-şi facă patul). De asemenea, e posibilă deprinderea, până la o anumită limită, a cititului şi a număratului simplu, învăţând să recunoască şi să folosească un număr restrâns de cuvinte şi de expresii uzuale (numite

şi „cuvinte-cheie” sau „de supravieţuire”). În perioada adultă pot îndeplini anumite sarcini simple, sub supraveghere, în instituţii specializate. Marea majoritate a persoanelor cu retard mental sever necesită îngrijire continuă şi supraveghere specializată.

IV. Retardarea mentală profundă corespunde unui Q.I. sub 25-30 şi desemnează aproximativ 1-2% din totalul persoanelor deficiente mental. Posibilităţile psihologice ale acestor persoane sunt foarte limitate: comportamentul este un pur reflex impulsiv; singurele acte învăţate posibile sunt: mersul, masticaţia şi unele gesturi simple. Marea majoritate a persoanelor cu retard mental sever şi profund suferă de o afecţiune neurologică, responsabilă de retardul lor mental; printre cauze mai pot fi: accidente perinatale, encefalite ale nou-născutului.

Trebuie arătat însă că deficienţa mentală nu depinde numai de acest scor mai mic de 70 al coeficientului de inteligenţă, obţinut la un test standardizat. Acest scor redus poate, într-adevăr, debilita şi întârzia dezvoltarea unui individ, prin afectarea sistemului său de răspuns la cerinţele exterioare, dar sunt şi alţi factori care pot determina un repertoriu comportamental limitat, cum ar fi, de exemplu, diferitele condiţii socio-culturale handicapante (de exemplu, sărăcia mediului familial, oportunităţi educaţionale limitate, practici parentale negative sau abuzive etc.). Faptele de viaţă arată că, dacă mediul de viaţă şi de activitate al unei persoane cu o retardare mentală uşoară (şi chiar moderată) este reorganizat pozitiv, atunci aceasta îşi ameliorează semnificativ comportamentul, dezvoltând diferite funcţii compensatorii. De fapt, pe o astfel de posibilitate se şi întemeiază programele de activitate ale şcolilor, serviciilor şi instituţiilor recuperatorii.

Autismul infantil reprezintă un factor important al nereuşitei sau al dezadaptării şcolare. Autismul desemnează, în accepţiunea lui E. Bleuler, o trăsătură psiho-afectivă particulară, caracterizată prin profunda interiorizare a ideilor şi a sentimentelor proprii. Această repliere totală asupra propriei lumi subiective este însoţită de o gândire necritică, egocentrică (ruptă de realitate şi dominată de fantezie şi reverie). În autismul infantil, care debutează de obicei precoce (aproximativ 2-3 ani), copilul refuză contactul cu persoanele şi situaţiile externe, refugiindu-se în lumea sa lăuntrică în care îşi satisface dorinţele în plan imaginar, prin fantasme care, în cazuri extreme, culminează cu realizarea unui delir halucinatoriu. Copilul autist poate fi recunoscut după această indiferenţă faţă de lumea exterioară şi rezistenţa sa la orice schimbare. Pierdut în activităţile sale stereotipe, copilul autist evoluează într-un univers privat, cu repere stricte (Sillamy, N., 1996). Sunt cunoscute, în acest sens, reacţiile bizare ale copilului autist, care repetă invariabil aceleaşi jocuri simple sau mişcări (de exemplu, se leagănă sau se balansează continuu de pe un picior pe altul, pronunţă acelaşi cuvânt de nenumărate ori etc.). Această îndepărtare de realitate şi refugierea în sine a copilului autist

fac imposibilă realizarea unui demers educativ coerent şi de durată, specific mediilor şcolare normale, astfel că, în absenţa achiziţiilor intelectuale sistematice, acest copil evoluează treptat spre o situaţie deficitară gravă şi ireversibilă (demenţă infantilă).

Hiperexcitabilitatea (sau irascibilitatea) stă la baza crizelor impulsive şi a reacţiilor de abandon de tot felul, inclusiv a celui şcolar. Hiperexcitabilitatea este întâlnită, îndeosebi, la persoanele hiperemotive, care prezintă tendinţa de a reacţiona intens şi disproporţionat, sub raport emotiv, la evenimentele curente. Orice schimbare este puternic resimţită de individul hiperemotiv: chiar şi o contrariere minoră poate provoca reacţii emoţionale puternice (de exemplu, indignare, furie, crize de plâns etc.). Se ştie că echilibrul emotiv se caracterizează printr-o stare de tensiune interioară relativ omogenă în care se evită excesul sau deficitul de mobilizare energetică. Structurile emotive, caracterizate, după E. Dupré, prin susceptibilitate, instabilitate emoţională şi o insuficienţă a inhibiţiei voluntare, nu pot realiza acest nivel de activare moderată, dezvoltând în schimb reacţii afective mai puternice decât pretind circumstanţele obiective. Excitabilitatea emoţională crescută îi face pe elevii în cauză să fie irascibili, să acorde situaţiilor şi evenimentelor şcolare curente valenţe afective exagerate, punându-se astfel frecvent în situaţii de suspiciune (neîncredere) sau de conflict deschis cu profesorii şi colegii.

c. În ceea ce priveşte rolul unor factori psihologici individuali de origine exogenă, în determinarea eşecului şcolar, trebuie să arătăm că elevul este, din păcate, adeseori expus realizării unor stări depresive sau de şoc, care îl vor dezorganiza şi inhiba sub raport intelectual şi voliţional. Aceste stări interioare defavorabile apar, de regulă, sub influenţa unor situaţii de conflict şi de frustrare severe în care este plasat elevul. Astfel, un copil poate dezvolta o stare de insecuritate (anxietate) atunci când în familie părinţii (mai ales tatăl) exercită o autoritate agasantă sau agresivă, care descurajează nevoia copilului de comunicare (şi confesare) sinceră cu părinţii. De asemenea, obligaţia la care sunt supuşi unii copii de a îndeplini o activitate nepotrivită cu vârsta lor sau de a alege între două dorinţe ori acţiuni la fel de tentante pentru ei le provoacă o tensiune interioară puternică, care este gata de a se exterioriza. Funcţiile cognitive se vor resimţi de pe urma acestei supratensionări, nelinişti şi nesiguranţe a persoanei. Când conflictul devine insolubil, el acţionează ca un puternic agent stresant, creând condiţiile apariţiei tulburărilor nevrotice. Dar un conflict nerezolvat este foarte periculos şi pentru faptul că poate genera puternice sentimente de frustrare. Astfel, se ştie că situaţiei de conflict îi este proprie intrarea în competiţie a două cerinţe sau tendinţe (dorinţe, trebuinţe etc.) opuse, însă de forţe relativ egale: îndeplinirea uneia dintre ele cere renunţarea la cealaltă, care va fi sacrificată. Cu cât aceste tendinţe sau aspiraţii intrate în competiţie sunt mai greu de conciliat, cu atât

sentimentul de frustrare va fi mai puternic. Un sentiment de frustrare, la rândul său, dacă persistă, se poate transforma uşor într-un factor stresant sau poate deveni sursă de conflict cu cei din jur. Astfel, privarea de blândeţea maternă, convingerea puternică a unui elev că este persecutat de către un profesor sunt situaţii care produc modificări importante de caracter sau de atitudine la copil: aceasta devine egoist, hipersensibil, revoltat sau chiar agresiv. Desigur, educaţia nu trebuie să suprime frustrările, deoarece ele dezvoltă rezistenţa psihică, iniţiativa şi combativitatea în lupta cu factorii generatori de conflict şi nemulţumire, dar este necesar ca aceste situaţii de frustrare, de care ne vom folosi în scop educativ, să fie dozate corespunzător, pentru a nu depăşi limitele de rezistenţă ale psihicului copilului.

2. Aproape orice investigaţie a eşecului şcolar va găsi o relaţie între frecvenţa acestuia şi unii *factori şcolari*. Dinte aceştia menţionăm aici doar câţiva:

- Rigiditatea ritmurilor de învăţare, care presupune obligativitatea asimilării conţinuturilor învăţământului în unităţi temporale unice pentru toţi elevii, ignorându-se dificultăţile pe care le întâmpină cei cu ritmuri mai lente.
- Diferenţele semnificative existente între profesori şi chiar şcoli în ceea ce priveşte natura şi nivelul exigenţelor cognitive manifestate faţă de elevi (relevate cu ocazia transferului voluntar sau forţat al unui elev de la o şcoală sau clasă la alta, de la un profesor la altul).
- Abordările educative de tip exclusiv frontal, care acordă prioritate clasei sau obiectivelor generale ale predării, dar nu şi particularităţilor psihologice ale elevilor, care ştim că individualizează actul perceperii şi prelucrării informaţiilor.
- Mărimea clasei de elevi: numărul mare de elevi dintr-o clasă face dificilă obţinerea coparticipării elevilor la procesul predării (şi al desfăşurării lecţiei).
- Eterogenitatea clasei de elevi: şcolarizarea obligatorie a copiilor de acelaşi nivel de vârstă, făcută din raţiuni politice, pentru a da tuturor copiilor aceeaşi şansă de debut, dă naştere la clase eterogene, în care elevii cu aptitudini sau ritmuri intelectuale superioare se simt frânaţi în dezvoltarea lor intelectuală; crearea unor clase sau chiar şcoli de tip elitist dă unor astfel de elevi posibilitatea de a obţine performanţe superioare în învăţare.
- Stiluri didactice deficitare: de exemplu, suprasolicitarea intelectuală şi nervoasă a elevilor prin exces de sarcini didactice (de exemplu, zeci de exerciţii sau probleme cerute de la o zi la alta); rigiditatea intelectuală (pretenţia impusă elevului de a nu se abate de la litera manualului sau de la explicaţiile oferite la ore); folosirea exclusivă la clasă a exerciţiilor şi procedeelor aplicative, în detrimentul activităţilor de predare propriu-zisă

a noţiunilor, principiilor etc., potrivit opiniei că activitatea de informare teoretică este mai uşoară, elevul putând să o realizeze foarte bine de unul singur ; subiectivitatea în evaluarea activităţii elevilor (manifestarea unor preferinţe sau aversiuni) etc.

- Deficienţe privind resursele şcolare şi managementul general al învăţământului : absenţa laboratoarelor de ştiinţe ; calitatea precară a echipamentelor şcolare şi a programelor de învăţământ ; organizarea şi funcţionarea deficitară a zilei de şcoală, a săptămânii de lucru, a trimestrelor şcolare, a vacanţelor şcolare ; climatul tensionat din şcoală ; inerţia manifestată de unele conduceri şcolare etc.

3. Nu mai puţină importanţă trebuie acordată şi *familiei*, atunci când se abordează cauzalitatea eşecului şcolar. Este cunoscut, astfel, că unele familii oferă un mediu cultural favorabil dezvoltării copilului, în timp ce altele prezintă o situaţie precară sub raport material, cultural şi al atmosferei de ansamblu. Elevul provenit dintr-un mediu familial favorizant beneficiază, chiar de la începutul şcolarităţii, de un „capital cultural" identic sau foarte apropiat de cultura vehiculată de şcoală, ceea ce îi va asigura succesul şcolar şi, ulterior, cel profesional. Totodată, copilul aparţinând unei astfel de familii este stimulat să frecventeze diferite instituţii culturale (muzee, expoziţii, teatre etc.) şi să participe la realizarea unor activităţi culturale intrafamiliale (de exemplu, lectura, vizionarea unor emisiuni de televiziune, discuţii pe diferite teme ştiinţifice, estetice etc.). Prin comparaţie cu aceste familii, cele cu un mediu defavorizant nu pot să asigure copiilor referinţele culturale minime, necesare pentru a valorifica eficient oferta şcolară existentă. Mai mult chiar, copiii aparţinând unor medii dezavantajate sunt educaţi într-o cultură diferită de cultura dominantă oferită de şcoală, în familie ei achiziţionând valori, atitudini, stiluri de muncă diferite de cele care conduc la succesul şcolar (şi, ulterior, la cel social). Astfel de copii au toate şansele să intre în conflict cu stilul cognitiv şi normele vehiculate de şcoală, deoarece ei le vor percepe ca străine (diferite) de cele ale mediului lor de existenţă (de unde şi atitudinile lor de protest sau de abandon şcolar). Starea materială bună a familiei este, de asemenea, un factor important al reuşitei şcolar, disponibilităţile financiare existente putând susţine şcolarizarea (taxe, rechizite, cărţi etc.) şi crearea condiţiilor necesare studiilor de lungă durată. În familiile sărace, copiii optează pentru cicluri şcolare de scurtă durată şi pentru profesii solicitate imediat pe piaţa forţei de muncă. Aceste situaţii de handicap cultural şi material (financiar) fac necesare programe de educaţie compensatorie şi acţiuni de remediere a handicapurilor respective.

4. Factorii generali de *ambianţă educaţională* atrag atenţia asupra rolului contextului social în care se face educaţia, respectiv asupra valorii şi importanţei pe care statul şi diferite alte instituţii o acordă învăţământului în ceea ce priveşte integrarea, succesul profesional şi social al elevilor.

3. Posibilităţi de prevenire şi înlăturare a eşecului şcolar

Dintre măsurile de *prevenire* a apariţiei eşecului şcolar, menţionăm:

- Sporirea rolului învăţământului preşcolar. Statisticile pedagogice arată că aproximativ jumătate din rebuturile şcolare constatate în ciclul primar şi gimnazial îşi au originea în diferenţele prezentate de copii la debutul şcolarităţii, în ceea ce priveşte capacitatea verbală, gradul sociabilităţii (disponibilitatea de a comunica cu ceilalţi din jur), cunoştinţele şi deprinderile minime necesare însuşirii scris-cititului, familiarizarea cu rigorile unui program şcolar organizat etc.
- Stabilirea unor relaţii strânse de parteneriat între şcoală şi familie, deoarece pentru mulţi elevi factorii eşecului şcolar se situează în familie, şi nu în cadrul contextului şcolar. Pentru buna funcţionare a relaţiei „şcoală--familie" este necesar ca părinţii să acorde importanţă şcolii, să manifeste interes pentru studiile copiilor lor, să se arate preocupaţi de formarea profesională a copiilor, de perspectivele lor sociale. Nu mai puţin importantă este asigurarea în familie a unui cadru cultural adecvat, deoarece s-a constatat că precaritatea culturală a familiei poate provoca un retard al dezvoltării intelectuale generale a copilului.
- Sprijinirea şcolii, care trebuie să asigure resurse materiale şi umane corespunzătoare unui învăţământ de calitate: dotare cu laboratoare şi echipamente moderne; cadre didactice calificate şi motivate în activitatea lor; programe şcolare de calitate, periodic revăzute şi îmbunătăţite; un climat şcolar tonifiant, stimulator etc.
- Profesorul reprezintă piesa de bază în acţiunea de asigurare a reuşitei şcolare. Pentru aceasta el trebuie să dispună nu numai de o bună pregătire de specialitate, dar şi de o competenţă psiho-pedagogică în a stabili factorii şi metodele cele mai adecvate de redresare a dezadaptării sau a eşecului şcolar.
- Proiectarea unor acţiuni de orientare şcolar-profesională adecvate, care să se desfăşoare pe tot parcursul şcolarizării, dar mai ales la sfârşit de cicluri şi la trecerea în viaţa activă. În realizarea acestor acţiuni trebuie să primeze interesele elevilor, dar şi cererea pieţei muncii.

Activitatea de *înlăturare* a eşecului şcolar este mai dificilă decât cea de prevenire presupunând, în principal, elaborarea unor strategii de tratare *diferenţiată* şi *individualizată* a elevilor aflaţi în situaţie de eşec şcolar. Punerea în aplicare a unor astfel de strategii necesită însă o bună cunoaştere a particularităţilor psihologice ale elevilor, pentru a putea fi identificate acele

dimensiuni psihologice care permit realizarea unor dezvoltări ulterioare ale elevului cu dificultăţi şcolare sau a unor compensări eficiente. Variaţiile mari de ritm intelectual şi stil de lucru, de rezistenţă la efortul de durată, de abilităţi comunicaţionale şi nevoi cognitive, existente în general între elevi, impun acţiuni de organizare diferenţiată a procesului de predare-învăţare, pe grupuri de elevi, în care să primeze însă sarcinile individuale de învăţare (sau de lucru). Poate că nimeni n-a exprimat mai bine decât Emile Planchard acest deziderat al individualizării pedagogice: „Randamentul optim al acţiunii educative din şcoală este în funcţie de formula următoare: unei psihologii diferenţiale să-i corespundă o pedagogie individualizată" (1976, p. 100).

Un alt aspect important al activităţii de înlăturare a eşecului şcolar îl reprezintă crearea unor situaţii speciale de succes pentru elevii cu dificultăţi şcolare, deoarece succesele şi recompensele dezvoltă iniţiativele elevului şi sporesc încrederea acestuia în propriile posibilităţi. Pentru aceasta este necesar ca profesorul să ştie să dozeze în aşa fel dificultăţile sarcinilor propuse elevilor, încât aceştia să fie dispuşi să le abordeze fără teamă şi cu şanse reale de reuşită. Dar poate că cea mai bună cale de a-l pune pe un elev în situaţie de succes şcolar este de a-l ajuta să treacă de la simpla postură de receptor al informaţiilor la cea de folosire eficientă a raţionamentului ştiinţific, prin intermediul căruia el va putea prelucra şi aplica într-un mod adecvat informaţiile primite la ore. Realităţile şcolare curente arată, de altfel, că succesul şcolar are o pronunţată dimensiune intelectuală şi motivaţională, el neputând fi obţinut de un elev care nu şi-a dezvoltat judecata critică, nu şi-a format deprinderi de lectură personală şi care nu are curiozitatea de a cerceta, de a afla lucruri sau explicaţii noi. Un elev pasiv, dezinteresat sau neobişnuit să gândească şi să discute logic nu dispune în fond de acele premise psihologice (sau instrumente operaţionale) care alcătuiesc substanţa activităţii intelectuale de învăţare.

O mare parte dintre elevii cu insucces şcolar stabilizat au ajuns în această situaţie datorită suprasolicitării capacităţilor lor psiho-nervoase. Fenomenul suprasolicitării este periculos, deoarece generează, mai devreme sau mai târziu, stări subiective penibile, specifice oboselii cronice. Pentru astfel de situaţii sunt necesare măsuri de igienă a muncii intelectuale şi de protecţie afectivă generală a elevului. Acesta va fi ajutat să-şi organizeze cât mai bine timpul zilnic de lucru, acordând atenţie ritmurilor individuale de muncă intelectuală şi necesităţii de a alterna activităţile abstracte cu cele recreative, pentru a crea astfel condiţiile necesare realizării unor fenomene compensatorii la nivelul activităţii corticale.

ÎNTREBĂRI:

1. Care sunt aspectele obiective şi care sunt cele subiective ale eşecului şcolar?
2. Ce deficienţe în munca profesorului pot favoriza eşecul unor elevi?
3. Demersuri educative pentru prevenirea şi înlăturarea eventualelor eşecuri şcolare.
4. Ce relaţie există între eşecul la învăţătură şi devierile comportamentale ale elevilor?

ÎNTREBĂRI:

1. Care sunt aspectele obiective şi care sunt cele subiective ale eşecului şcolar?
2. Ce deficienţe în munca profesorului pot favoriza eşecul unor elevi?
3. Demersuri educative pentru prevenirea şi înlăturarea eventualelor eşecuri şcolare.
4. Ce relaţii există între eşecul la învăţătură şi devierile comportamentale ale elevilor?

Partea a III-a

ELEMENTE DE PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘCOLARĂ

Capitolul XIII

Perspective psihosociale în educaţie

Adrian Neculau, Ştefan Boncu

1. Psihologia socială şcolară

Psihologia socială a fost definită ca studiul ştiinţific al felului în care gândurile, sentimentele şi comportamentele indivizilor sunt influenţate de prezenţa reală sau imaginată a altora. Spre deosebire de psihologia generală, cea socială studiază conduita umană luând în calcul influenţa diferitelor contexte sociale. Ea are o natură empirică, bazându-şi concluziile pe observaţii în situaţii controlate. Refuzând speculaţia, psihologii sociali ce lucrează în sfera cercetării fundamentale nu se încred decât în datele pe care le culeg nemijlocit din realitate. Departe de a practica aceeaşi metodă ca filosofii sociali, de exemplu, ei se îndeletnicesc în principal cu proiectarea montajelor experimentale, manipularea variabilelor în cadrul acestora, alcătuirea de chestionare şi analiza statistică a datelor cu ajutorul computerului. Psihologia socială nu trebuie confundată în nici un fel cu psihologia grupurilor, pe care o include. Ea poate aborda procese intrapsihice, justificându-şi demersul prin faptul că acestea sunt modelate de influenţele sociale.

Cât priveşte psihologia socială şcolară, aceasta are în vedere în principal studiul interacţiunii sociale între profesor şi elevi sau între elevi. „Este foarte evident – stă scris în cel mai cunoscut tratat american de psihologie socială – că fenomenele psihosociale, de la cogniţie şi învăţare, la *leadership* şi interacţiune de grup şi conceptele acestei ştiinţe, de la rol şi personalitate la motivaţie şi nivel de aspiraţie sunt foarte adecvate pentru analiza problemelor educaţiei" (Getzels, 1968, p. 461). Deşi scopul şcolarizării îl constituie progresul individual, educaţia este un proces social. Perspectiva psihosocială în domeniul învăţării în şcoală se justifică prin aceea că educaţia poate fi văzută ca un proces de interacţiune. În mod tradiţional, psihologia educaţiei a descris dinamicile psihice ale individului angajat în activitatea de învăţare. Totuşi, numai rareori elevul învaţă singur. Cea mai mare parte a timpului cât se află la şcoală el este membru al unui grup şi această apartenenţă îi marchează în mod decisiv performanţele. Succesul şcolar nu se obţine numai în urma efortului de asimilare a materialului predat de profesor ; el presupune învăţarea normelor ce guvernează comportamentele acceptate în grupurile de elevi şi în organizaţia care este şcoala.

Interacţiunea educativă trebuie dirijată în aşa fel încât să provoace schimbări individuale în sensul progresului cognitiv. Menţionăm că interacţiunea nu este nicidecum identică în diferitele contexte şcolare. Acestea sunt lipsite de omogenitate, fiind compuse din sub-situaţii, diferite după comportamentele pe care le impun elevilor şi profesorilor. Psihologii au distins aşa-numitele „segmente de activitate", caracterizate de o structură specifică de acţiune şi de un mediu fizic în care se desfăşoară activitatea (Weinstein, 1991).

Afirmaţia că orice chestiune importantă din cercetarea socială fundamentală îşi găseşte aplicaţii în clasă sugerează ideea că psihologia şcolară s-a constituit ca domeniu ştiinţific pe baza unor demersuri deductive. Din păcate, o astfel de concluzie nu este departe de adevăr. Foarte puţine din cercetările pe care le vom evoca au avut drept punct de plecare problemele educaţiei – studiul lui Rosenthal şi Jacobson asupra efectelor expectaţiilor profesorului este una din acestea.

În această prezentare nu ne propunem analize conceptuale amănunţite, nici descrieri aprofundate ori evaluări ale unor experimente, ci o trecere în revistă a problemelor educaţiei din punctul de vedere al psihologiei sociale. Perspectiva sociologică este redusă la minimum, deşi ea s-a dovedit deosebit de utilă pentru travaliul psihologilor sociali. Evident, structura socială a societăţii şi structura organizaţională a şcolilor afectează procesul educaţional. Ele hotărăsc, în bună măsură, conţinutul procesului de învăţământ şi influenţează motivaţia elevilor de a se instrui.

2. Şcoala – instituţie sau/şi organizaţie?

Societatea modernă se caracterizează printr-o organizare socială riguroasă, în vederea obţinerii eficienţei maxime. Instituţiile şi organizaţiile structurează viaţa cotidiană a oamenilor, ordonează comportamentele individuale şi colective, stabilesc norme de interacţiune socio-umană. Ele reduc incertitudinea vieţii individuale, reglementează performanţele şi instituie recompense. Dacă instituţiile sunt structuri relativ stabile de statusuri şi roluri, având menirea de a conduce la satisfacerea anumitor nevoi ale indivizilor sau la îndeplinirea anumitor funcţii sociale, organizaţiile sunt definite ca sisteme de coordonare a activităţilor indivizilor pentru realizarea unor obiective comune. Ele îndeplinesc aceleaşi funcţii de structurare şi abordare, dar pun accentul pe atingerea ţintei colective. Organizaţiile se caracterizează prin următoarele trăsături: diviziunea sarcinilor, distribuirea rolurilor, un sistem de autoritate şi un sistem de comunicare între membri, norme care reglează contribuţia acestora şi recompense pentru activităţi (Bernoux, 1985). Organizaţia este deci un instrument raţional, construit în funcţie de scopurile celor ce au conceput-o. Ea generează raporturi de cooperare, de schimb, precum şi conflicte între actorii sociali. Între instituţii şi organizaţii există o similaritate evidentă:

„ambele oferă cadre structurale pentru iniţierea şi desfăşurarea interacţiunilor umane" (Vlăsceanu, 1996).

Orice interacţiune între actori sociali se constituie într-un cadru instituţional şi evoluează prin a deveni firmă sau organizaţie. Cadrul instituţional creează norme şi reguli, organizaţia stimulează aplicarea acestora, într-un cadru dat, prin comportamente interacţionale, năzuind spre eficienţă. Între instituţie şi organizaţie diferenţa e deci de orientare spre eficienţă sau spre un scop pe care o promovează ultima.

Analiştii sistemului şcoalar au ajuns la concluzia că această instituţie îndeplineşte toate caracteristicile pentru a fi încadrată în categoria organizaţiilor. În primul rând, bazele instituţionale ale organizării şcolii oferă un cadru bine structurat, angajând şi stimulând actori sociali (profesori, elevi) în atingerea unor performanţe şi obţinerea satisfacţiilor personale. În al doilea rând, tinzând să-şi atingă obiectivele stabilite, actorii sociali propun schimbări instituţionale, fac deci organizaţia să evolueze. Experienţele agenţilor organizaţionali nasc noi norme şi modele acţionale, generează cadre instituţionale mai bine adaptate, modelează viaţa şi munca în organizaţie. În fine, şcoala are, poate mai mult decât alte tipuri de organizaţii, proprietatea de a se reproduce. Normele, modelele sale valorice, structurile interacţionale sunt continuu activate şi întărite, stimulându-se reproducerea acestora, instituirea unor coduri şi reguli de activitate şi comportare, precum şi transmiterea acestora de la o generaţie la alta.

Ideea analizei şcolii ca organizaţie ce propune un anumit cadru de viaţă instituţională nu este nouă.

Au apărut numeroase lucrări care analizează cu competenţă caracteristicile organizaţiei şcolare, pentru a se putea deduce, apoi, un sistem coerent de evaluare a rezultatelor şcolii în termeni social-economici. S-a observat că status-urile profesorilor şi elevilor în sistemul ierarhiei, organizarea de tip formal a muncii, viaţa socială a şcolii conţin remarcabile similarităţi cu organizaţiile de tip industrial, comercial, administrativ. Deci, şcoala poate fi analizată ca o organizaţie socială de sine stătătoare, accentul punându-se pe funcţia de socializare, de transmitere a valorilor promovate de societate. Ca organizaţie socială, instituţia şcolii are următoarele caracteristici esenţiale:

a) o *structură* precisă (formală) răspunzând scopurilor cu care societatea a investit-o – transmiterea valorilor şi modelelor sociale: clase şcolare, colectiv profesoral, ierarhie de competenţă;
b) *procesul* de funcţionare şi actualizare a structurii se traduce printr-un proces complex de relaţii între membrii colectivităţii şcolare (elevi, profesori, maiştri, director). Aceste două caracteristici sunt puse în evidenţă atât de organizaţia ca sistem, cât şi prin funcţionarea şi articularea reciprocă a fiecărui subsistem (clase şcolare). Caracteristic fiecărui subsistem este să prelungească trăsăturile întregului; viaţa psihosocială a

fiecărei clase, precum şi relaţiile dintre clase, reflectă caracteristicile instituţiei şcolare, ale sistemelor de învăţământ, ale modului de producţie. Care sunt caracteristicile psihosociologice ale „sistemului şcoală" ?

a. întreţine multiple relaţii cu mediul social-economic (de ordin economic, politic, cultural etc.), îndeosebi cu elementele „specializate" ale mediului (instituţia familiei, mass-media, instituţii culturale şi politice) : ideea „cetăţii educative", care poate deveni societatea, pusă în circulaţie de Ivan Illich, poate fi valorizată, cu „reparaţiile" de rigoare ; societatea poate deveni un mediu educativ alături de instituţia specializată, fără a i se substitui ;
b. dezvoltă două funcţii : una *primară*, constând în livrarea de „servicii" (elevilor) şi „produse" (societăţii) ; alta, *secundară*, furnizează populaţiei din zonă modele atitudinale, comportamentale, norme morale etc. ;
c. este, cu precădere, un sistem deschis, precum în schema alăturată, pe care ne-o propune François Petit (figura 1).

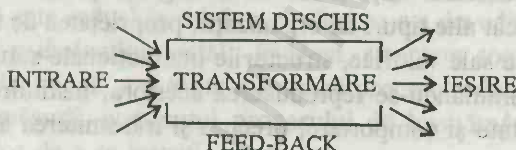


Figura 1

Dacă multe dintre variabilele ce intră în sistem sunt însă controlabile, mai puţin previzibile sunt altele, între care indivizii ce parcurg procesul de transformare şi contribuie la realizarea acestui proces. Ei nu-şi părăsesc, la intrare, echipamentul lor cultural (modele, valori, norme, prejudecăţi, stereotipii, roluri) care marchează nivelul satisfacţiilor şi insatisfacţiilor prilejuite de procesul de transformare şi ies din sistem purtând, desigur schimbată, ceva din „încărcătura" iniţială ;

d. uneori scopurile iniţiale (instrucţia şi educaţia) sunt uitate în favoarea unei acţiuni de *menţinere* a sistemului. Aceste acţiuni se pot traduce prin instituirea unui sistem complicat de norme, coduri, regulamente interioare etc., care transformă pe membrii organizaţionali în nişte executanţi ai cerinţelor interne. Preocuparea pentru reproducerea sistemului (uneori fără a fi formulată explicit) poate avea ca efect, în cazul şcolii, nişte „produse standardizate" pe care psihosociologia le-a descris sub genericul de „personalitate birocratică" : supunere fără rezerve la norme, angajare afectivă limitată, lipsă de interes pentru inovaţie şi progres, dependenţă faţă de nivelele ierarhice (profesor).

e. poziţia individului în organizaţie se caracterizează printr-o dublă tendinţă : pe de o parte, el îşi doreşte satisfacerea aspiraţiilor personale (obţinerea

succesului psihosociologic, a stimei publice) ; pe de altă parte, el trebuie să răspundă solicitărilor organizaţionale, să se integreze în piramida ierarhică, cu tot cortegiul de dependenţe ce-l implică. Posibilitatea de a îmbina cele două cerinţe constă în orientarea sa spre obiectivele esenţiale ale organizaţiei, de aici decurgând dobândirea prestigiului şi succesului public. Elevul care se integrează în sistemul de cerinţe al şcolii (fără a deveni tributar normelor şi codurilor excesive) are şansă să fie recunoscut în colectivitatea şcolară sub un dublu aspect : *adaptat* la cerinţe şi *participant* la dezvoltarea organizaţiei ;

f. ca organizaţie socială, şcoala este, în acelaşi timp, un sistem *formal* şi un mediu de relaţii interpersonale *informale*. Este formală prin faptul că prescrie reguli şi norme, sancţionează conduitele individuale prin raportare la regulament, prin proceduri de control. Dar dezvoltă, chiar în acest cadru formal, relaţii de preţuire, simpatie, antipatie, alegere şi respingere între elevi sau între elevi şi profesori. Substructurile psihosociologice informale răspund nevoilor reale ale indivizilor şi sunt tributare structurii formale.
Dacă adaptarea la cerinţele formale poate fi numită adaptare *primară*, înscrierea comportamentelor într-un sistem de cerinţe neoficiale, mutuale, poate fi considerată adaptare *secundară*. Jocul de rol, impunerea ca personaj în faţa celorlalţi presupune acest tip de adaptare ;

g. relaţiile informale se sprijină pe schimbul de servicii, pe afinităţi reciproce, preocupări comune într-un anumit domeniu (un hobby, de exemplu), un ţel comun, derivat din ţelurile organizaţionale (dobândirea unui prestigiu de „specialist" – matematician, poet al clasei etc.) ;

h. la rândul lor, relaţiile informale se pot formaliza, în sensul promovării unei ierarhii mutuale, a unor coduri stricte, a unui sistem de norme de conduită interioară. În şcoli, în internate, întâlnim uneori asemenea sisteme ierarhice în care „membrii inferiori" (de regulă, din clasele mici) sunt datori să facă servicii celor de „rang înalt" (clasele mari) ;

i. mecanismele senzoriale şi cognitive de adaptare a individului la cerinţele organizaţionale, adesea limitate în fapt, datorită sistemului motivaţional şi a unei „reprezentări personale" a realităţii, pot deveni mecanisme de apărare sau de relansare a eului. *Inconştientul şi imaginarul* pot deveni, astfel, mediatori între personalitatea individului şi organizaţie ; o anumită imagine despre sine şi despre locul său în sistemul psihosocial al clasei (imagine relaţională) îl poate ajuta pe elev să-şi organizeze viaţa personală, să-şi formeze mecanisme de adaptare, strategii de relansare în sistemul ierarhic interindividual.

j. relaţiile dintre diferite compartimente (surse de autoritate şi influenţă) ale organizaţiei şi fiecare dintre membrii săi nu se pot desfăşura fără un

eficient sistem de comunicare. În şcoală se întâlnesc câteva forme specifice de comunicare: între indivizi, între funcţii, între status-uri şi roluri. Comunicarea poate servi pentru a „menţine distanţa" şi a asigura securitatea psihosociologică, dar şi pentru a stabili relaţii socio-afective pe încredere şi respect personal. Poate deveni un „instrument" (în mâna unora dintre profesori), dar poate fi şi un mijloc de cunoaştere şi schimb cognitiv şi emoţional (între elevi, între elevi şi profesori). Uneori, canalele informale de comunicaţie pot deveni surse de informare pentru profesori, motiv de blocare a acestora de către elevi. Canalele informale la nivelul elevilor pot constitui adesea mijloace de obţinere a sentimentului de solidaritate şi de constituire de norme şi coduri. A nu înţelege importanţa comunicării deschise, directe, autentice – din partea profesorilor – înseamnă a bloca o importantă sursă de intervenţie psihopedagogică.

Caracteristicile enumerate mai sus nu se alătură, nu alcătuiesc un mozaic, ci, un sistem coerent de interinfluenţe şi interacţiune de natură social-psihologică, adesea dificil de descifrat şi descris.

Organizaţia pentru instrucţie şi educaţie – şcoala – poate fi reprezentată, aşa cum procedează Carver şi Sergiovanni (1969), printr-o figură sugestivă (figura 2) în care factorii educativi ce contribuie la modelarea comportamentului uman sunt ordonaţi într-un „sistem de interacţiune-influenţă" ce acţionează convergent.

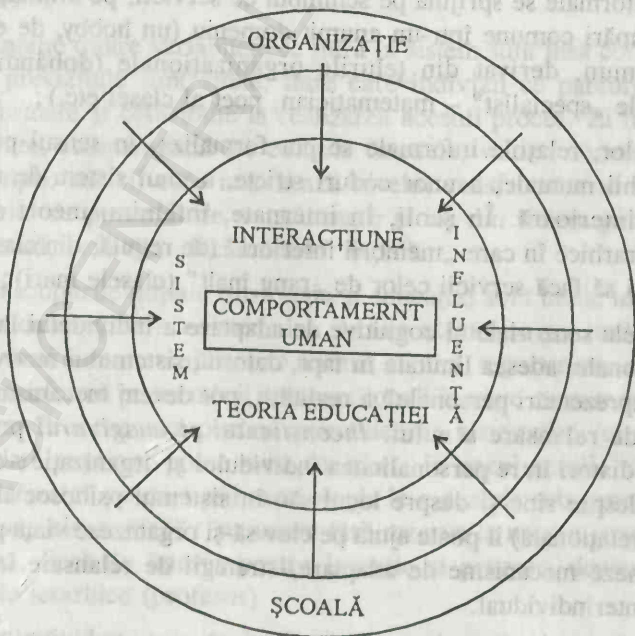


Figura 2

Acest sistem constă în acele modele de comportament educaţional care poate interacţiona eficient cu organizaţia ca întreg şi – în acelaşi timp – cu membrii organizaţionali (elevii) în scopul atingerii ţelurilor proprii şi pentru a influenţa mediul social înconjurător. Există o strânsă legătură între valorile umane vehiculate de societate, organizarea sistemului de transmitere (instituţională) a acestor valori şi sistemul de educaţie în general. Comportamentul uman al fiecărui membru organizaţional, al fiecărui elev, este o „rezultantă" a diverse influenţe (formale şi informale) cu care individul a intrat într-un complex sistem de interacţiune, acceptându-le, adaptându-le pentru uzul său şi funcţie de personalitatea sa, încorporându-le sau respingându-le. De aceea, pare naivă imaginea unor educatori după care formarea elevilor s-ar constitui dintr-o acţiune concertată a factorilor educativi. Fără interacţiune, fără co-participare, fără o comunicare pe principiul feed-back-ului acţiunea educativă nu şi-ar putea atinge ţelul propus.

3. Clasa şcolară ca grup

O dată cu dezvoltarea cercetărilor din domeniul dinamicii grupurilor, în anii '50, în psihologia procesului educativ a început să fie abandonată ideea că interacţiunea profesor-elev este singura interacţiune cu impact asupra progresului cognitiv al elevilor. Studiile de psihologie socială au pus în evidenţă importanţa uriaşă a climatului afectiv din grupul informal pentru participarea elevilor în şcoală, precum şi eficienţa interacţiunii dintre elevi pentru procesul de învăţare. Dacă şcoala tradiţională a avut o atitudine reticentă şi chiar a descurajat cooperarea între elevi, pedagogii contemporani o favorizează, plecând de la ideea că, în multe cazuri, grupul mediază relaţia elev-profesor. De altfel, unii autori includ în definiţia grupului clasă interacţiunea profesor-elev: „Clasa de elevi, scrie Adrian Neculau, este un grup de muncă specific, compus dintr-un număr de membri egali între ei (elevii), şi dintr-un animator (profesorul), ale căror raporturi sunt reglementate, oficial, de tipul sarcinii şi de normele de funcţionare" (Neculau, 1983, p. 105). La fel procedează şi Mielu Zlate, ce socoate interacţiunile profesor-elev şi cele dintre elevi ca două niveluri ale interacţiunii membrilor grupurilor educaţionale (Zlate, 1972).

Clasa de elevi este, aşadar, un grup foarte important pentru orice copil, căci se perpetuează da-a lungul câtorva ani (în multe cazuri, elevii rămân împreună ciclul primar şi cel gimnazial, deci opt ani) şi are, cum vom vedea, o imensă influenţă asupra membrilor săi. Clasa posedă toate caracteristicile grupului primar, aşa cum este înţeles acesta de dinamicienii de grup (grupul primar este un grup ai cărui membri au aceleaşi valori, scopuri şi standarde de comportament şi în care sunt posibile contacte interpersonale frecvente):

1. Interacţiunea faţă-în-faţă a fost considerată întotdeauna o caracteristică fundamentală a grupului primar. Clasa şcolară oferă din plin posibilitatea unor interacţiuni de acest tip.
2. Ca orice grup mic, clasa posedă structuri ce-i conferă stabilitate. În cadrul interacţiunii membrilor se dezvoltă norme ce modelează comportamentele şi le face previzibile. De asemenea, structura clasei este întărită de statusurile şi rolurile ce apar şi evoluează în sânul ei. În literatura noastră, Adrian Neculau a insistat asupra conceperii dinamicii „rol-statusului" ca învăţare socială. Dacă statusul este „un ansamblu de cerinţe, de dispoziţii oficiale care reglementează poziţia fiecărui individ într-o colectivitate" (Neculau, 1983, p. 169), rolul reprezintă aspectul comportamental al statusului, totalitatea conduitelor realizate din perspectiva deţinerii unui anume stratus. Autorul precizează că eforturile elevilor de a se încadra în rol, deci de a îndeplini rolul potrivit cu statusul de elev, nu conduc numai la performanţe şcolare deosebite, dar şi la asimilarea de către aceştia a normelor şi valorilor societăţii.
3. Clasa tinde, ca grup, să atingă anumite scopuri. Acestea au atâta însemnătate, încât unii psihologi sociali le-au inclus chiar în definiţia grupului--clasă: clasa de elevi ar fi, din această perspectivă, „un grup angajat în activităţi cu obiective comune, ce creează relaţii de interdependenţă funcţională între membrii săi" (Radu, 1976, p. 180).
4. Membrii clasei se percep pe ei înşişi ca făcând parte din grup, iar elevii din alte clase (grupuri) îi identifică pe baza acestei apartenenţe.

Clasa şcolară este, deci, un grup social specific ce mediază de-a lungul anilor, la nivelul fiecărui membru, schimbări cognitive fundamentale. Ca grup social, clasa îndeplineşte mai multe funcţii. Integrarea socială pare să fie una din cele mai importante funcţii asigurate de acest grup. Clasa de elevi are un aport deosebit în procesul de socializare. Buna integrare în sânul său asigură individului confort psihologic. S-a demonstrat că relaţiile armonioase cu ceilalţi conduc la o stimă de sine ridicată, la dorinţa de a coopera, şi contribuie la creşerea nivelului de aspiraţie, în vreme ce izolarea corelează cu anxietate, slabă stimă de sine, sentimente ostile faţă de colegi, comportament agresiv, atitudini negative faţă de şcoală. Toate acestea dezvăluie şi o a doua funcţie a grupului-clasă, aceea de securitate – el se constituie într-un mediu prielnic de manifestare pentru elevi. În ce priveşte alte două funcţii, cea de reglementare a relaţiilor din interiorul grupului şi cea de reglementare a relaţiilor intraindividuale, cea dintâi se referă la faptul că grupul, prin diverse reacţii, are puterea de a sancţiona comportamentele membrilor săi, iar cea de-a doua – la construirea identităţii de sine din perspectiva calităţii de membru al grupului (Neculau, 1983).

Pentru a completa această descriere a funcţionării grupului-clasă, ar trebui amintite aici procesele de grup, care „actualizează structura şi funcţiile grupului în strânsă dependenţă de scopurile acestuia" (Neculau şi Zlate, 1983, p. 186):

1. Procesul de realizare a sarcinii are o importanţă aparte, sarcina constituind ceea ce trebuie să facă grupul pentru a-şi atinge scopul. În măsura în care îndeplinirea sarcinii apropie grupul de scopul său, membrii vor fi motivaţi să depună eforturi pentru realizarea ei. Este foarte important, în cadrul acestui proces, ca sarcina să fie precis formulată, ceea ce nu constituie numai o obligaţie a profesorului, dar şi a grupului de elevi. Sarcina comună este cea de învăţare, dar ea devine specifică în funcţie de diferitele segmente de activităţi.
2. Procesul de comunicare este iniţiat şi se desfăşoară în strânsă legătură cu cel de realizare a sarcinii. Cercetătorii din domeniul dinamicii de grup au arătat de multă vreme că reţelele de comunicare ale grupurilor diferă în funcţie de tipul sarcinii: de exemplu, reţelele centralizate facilitează îndeplinirea sarcinilor simple, iar cele descentralizate se dovedesc mai eficiente în cazul sarcinilor complexe. Deşi educaţia este în esenţă un proces de comunicare, şi deşi comunicarea reprezintă o temă fundamentală a psihologiei sociale, nu ne-am propus să o tratăm pe larg aici, dat fiind că ea a format obiectul unui alt capitol al acestui volum.
3. Cât priveşte procesele afective, este evident că atracţia dintre membrii grupului clasă constituie o condiţie fundamentală a performanţelor şcolare înalte. Ea este, în acelaşi timp, o sursă de satisfacţie personală pentru membri şi un factor al coeziunii grupului. Interacţiunea intensă, contactele frecvente, precum şi proximitatea fizică a elevilor în sânul clasei fac ca atracţia interpersonală să aibă un nivel foarte ridicat. De asemenea, similaritatea percepută a celorlalţi, faptul că elevul înţelege că ceilalţi membri ai clasei au, în general, atitudini şi opinii similare, se constituie într-un factor însemnat al atracţiei interpersonale.
   Profesorul are nevoie să cunoască reţeaua relaţiilor afective, de atracţie sau de respingere din clasă şi să modelelze pattern-urile de atracţie, pentru a-i sprijini pe izolaţi să reintre în grup şi să evolueze mulţumitor în cadrul lui. Pentru aceasta, el are la dispoziţie un set de tehnici specifice, derivate din concepţia sociometrică a lui Jacob Moreno. Tehnicile sociometrice izbutesc să pună în evidenţă relaţiile de simpatie, de antipatie şi raporturile de indiferenţă din clasă, oferind o radiografie afectivă a colectivului. Testul sociometric, principalul instrument aflat la îndemâna profesorului, conţine întrebări care le cer elevilor să precizeze în ordine pe câţiva (de regulă, trei) din colegii lor împreună cu care ar face sau nu o anumită activitate, pe care i-ar accepta sau nu ca ocupanţi ai unui anume status în clasă etc. Aplicat elevilor din clasele mici, acest chestionar se transformă

într-un interviu. Testul permite profesorului să stabilească statutul sociometric al fiecărui elev, adică să identifice elevii lideri, cei preferaţi de majoritatea membrilor grupului, dar şi izolaţii. Astfel de date se dovedesc deosebit de utile pentru proiectarea unei intervenţii care să vizeze reamenajarea interacţiunilor dintre elevi şi, implicit, ameliorarea participării lor în situaţiile şcolare.

4. În sfârşit, procesul de influenţă din clasa de elevi asigură uniformitatea comportamentelor. Trebuie să spunem că simpla prezenţă a celorlalţi, faptul că elevul nu învaţă izolat, ci înconjurat de colegi, care desfăşoară acelaşi tip de activitate, se constituie într-o formă de influenţă socială, numită facilitare socială. S-a demonstrat că, mai cu seamă în sarcinile simple, prezenţa celorlalţi în calitate de privitori, alcătuind un public, sau de co-actori (îndeplinind, fiecare, aceeaşi sarcină individuală ca subiectul), are darul de a stimula motivaţia şi, deci, de a ameliora performanţa.

Dar studiile din acest domeniu au avut în vedere îndeosebi impactul normelor grupului asupra participării elevilor în şcoală şi asupra procesului de învăţare. O cercetare celebră a lui T.M. Newcomb din deceniul al patrulea asupra atitudinilor studenţilor de la Colegiul Bennington, a revelat tendinţa indivizilor de a se arăta foarte ascultători în faţa normelor grupului şcolar. Majoritatea covârşitoare a studenţilor de la acest colegiu provenea din familii înstărite, cu orientare conservatoare în câmpul politic. Newcomb a constatat că în mediul de grup se făurise o normă care încuraja opiniile liberale şi că foarte mulţi studenţi renunţau treptat la atitudinea pe care le-o impunea norma grupului familial în favoarea atitudinii promovate de grupul informal. Cei ce-şi menţineau concepţiile politice conservatoare nu puteau face parte din grupurile informale şi rămâneau izolaţi.

O problemă conexă, care a preocupat pe mulţi pedagogi şi psihologi ai educaţiei este aceea a influenţei negative pe care o pot exercita grupurile informale de elevi asupra procesului de învăţare. În unele cazuri, aceste grupuri adoptă norme ce se opun celor edictate de autorităţile şcolare. O astfel de situaţie este primejdioasă, căci elevii, arătându-se deosebit de conformişti faţă de grupul informal, vor avea tendinţa să urmeze mai curând normele acestuia, decât pe cele instituite de profesori. Evident, grupul informal poate la fel de bine să valorizeze succesul şcoalar. O cercetare realizată în mediul şcolilor gimnaziale britanice a arătat că există grupuri ce creează, în interacţiune, un sistem normativ aflat în conflict cu normele şcolii, după cum există altele care adoptă norme conforme cu cerinţele instituţiei şcolare. Primele încurajează eşecul şcolar, lenea, violenţa în clasă şi au tendinţa de a-i pedepsi pe cei ce sunt obedienţi faţă de profesori. În cadrul grupurilor din a doua categorie, eforturile de a obţine performanţe şcolare înalte şi conformismul în raport cu normele statuate de profesori sunt valorizate pozitiv. Fireşte, elevii aparţinând grupurilor din urmă obţineau performanţe şcolare

incomparabil mai bune (Forsyth, 1983). De aceea, e de dorit ca grupurile din care face parte elevul – familia, clasa, grupul de prieteni – să exercite acţiuni educative convergente.

4. Omogenitate şi eterogenitate în alcătuirea clasei

O caracteristică a grupului şcolar, care pare să marcheze în mod fundamental comportamentul elevilor, o constituie omogenitatea sa. Într-adevăr, spre deosebire de alte tipuri de grupuri sociale, grupul educativ are o compoziţie relativ omogenă, cel puţin din punctul de vedere al vârstei, nevoilor, intereselor şi aspiraţiilor. Cu privire la acest aspect, I. Radu scrie: „Când se instituie – la început de ciclu şcolar – o clasă de elevi, evenimentul nu apare ca o însumare de opţiuni individuale, ci mai curând ca o decizie administrativă, care urmăreşte să asigure o compoziţie omogenă, echilibrată, în clase paralele" (Radu, 1974, p. 173).

Grupul şcolar este format din membri cu statute egale, care au în plus şi alte trăsături ce conferă o omogenitate greu de regăsit la alte grupuri. Totuşi, există calităţi ale membrilor ce pot funcţiona drept criterii pentru alcătuirea claselor, putându-se astfel asigura omogenitatea sau eterogenitatea colectivelor de elevi. Capacitatea şi apartenenţa sexuală a elevilor au constituit astfel de criterii, iar rezultatele obţinute au format obiectul unor dispute rămase, în bună măsură, netranşate.

Se cuvine să remarcăm că formarea unor clase şcolare omogene sau eterogene din punctul de vedere al capacităţii elevilor are importante consecinţe psihologice şi sociale. Problema fundamentală în această privinţă este legată de succesul sau eşecul şcolar al elevilor, dar şi de eficienţa profesorului. Prezintă clasele omogene mai multe avantaje decât cele eterogene? Multă vreme profesorii au răspuns afirmativ la această întrebare. Totuşi, rezultatele cercetărilor realizate de psihologi şi pedagogi n-au confirmat niciodată în mod hotărât această opinie. Într-unul din cele mai cunoscute studii din domeniu, realizat în deceniul al VII-lea, trei cercetători americani au comparat rezultatele şcolare ale unui eşantion de 22.000 de elevi obţinute în decursul a doi ani. Elevilor li se stabilise coeficientul de inteligenţă şi fuseseră repartizaţi în clase foarte omogene (o singură categorie de elevi din punctul de vedere al inteligenţei) sau foarte eterogene (patru sau cinci categorii). Chiar dacă efectele puse în evidenţă ale compoziţiei claselor au fost reduse, s-a putut demonstra că, în general, cei din clasele eterogene au obţinut rezultate mai bune decât cei din clasele omogene (Goldberg, Passow şi Justman, 1966).

Organizarea omogenă a colectivelor de elevi presupune, evident, existenţa unor clase cuprinzând elevi foarte buni şi a altora cu elevi slabi sau foarte slabi. O astfel de organizare înlesneşte, în cazul claselor cu nivel superior, predarea şi, în general, comunicarea profesorului cu grupul elevilor. Pentru

copii ea prezintă avantajul că expunerea profesorului şi discuţiile din clasă au loc la un nivel accesibil tuturor. Dar, ceea ce este un avantaj pentru clasele cuprinzând elevi cu succese şcolare, se poate transforma într-un handicap pentru clasele slabe – căci elevii din astfel de clase nu vor ajunge niciodată să discute chestiuni dificile şi vor avea de pierdut în faţa celor buni.

Omogenitatea pare să favorizeze clasele bune, deşi, cum vom putea constata, unii autori vor susţine că interacţiunea elevilor buni cu cei mai puţin buni aduce foloase nu numai ultimilor, dar şi celor dintâi. Din punctul de vedere al interacţiunii elevilor, atât în cadru formal cât şi informal, clasele eterogene sunt în mod hotărât mai eficiente. S-a arătat, de exemplu, că în grupurile incluzând elevi cu acelaşi nivel al rezultatelor, ce rezolvă probleme de matematică, o întrebare adresată altuia este mai probabil să rămână fără răspuns decât în grupurile eterogene (Weinstein, 1991). Aceleaşi cercetări, e adevărat, par să indice faptul că în grupurile cu elevi de trei nivele diferite, buni, medii şi slabi, elevii cu rezultate medii au de pierdut, căci sunt lăsaţi în afara interacţiunii.

Un aspect ce nu poate fi neglijat în luarea deciziei cu privire la modalitatea de grupare a elevilor îl constituie stima de sine. În clasele omogene aceasta este protejată, căci elevilor slabi, ce ar avea de suferit de pe urma comparaţiilor cu cei buni, nu li se oferă acest prilej. Pe de altă parte, ei pot ajunge să înţeleagă că fac parte dintr-o clasă slabă şi că au fost repartizaţi astfel tocmai pentru că nivelul cunoştinţelor şi abilităţilor lor nu este suficient pentru a fi trimişi într-o clasă bună.

În ultimul timp gruparea în manieră eterogenă a elevilor este inclusă în multe programe de reformă educaţională, deşi s-a demonstrat că profesorii preferă clasele omogene. Cu privire la acestea din urmă, concluzia noastră este că ele nu devin eficiente decât pentru elevii foarte dotaţi, şi numai dacă se combină cu programe intensive de instruire.

5. Cooperare şi competiţie

Deşi opinia potrivit căreia climatul afectiv pozitiv din colectivele de elevi are o contribuţie hotărâtoare la obţinerea unor performanţe superioare este larg răspândită, mediul şcolar cunoaşte, în general, o organizare competitivă. Mulţi profesori consideră că numai relaţiile competitive dau naştere unei motivaţii adecvate.

Psihologia socială clasică a pus accentul pe interacţiunea de grup, dar a făcut foarte puţine lucruri concrete pentru amenajarea grupului ca mediu de învăţare, mulţumindu-se să studieze interacţiunea elevilor în afara lecţiei propriu-zise şi să proclame influenţa decisivă a climatului afectiv din clasă asupra performanţelor individuale. Numai în ultimul sfert de veac cercetătorii

au relevat eficienţa deosebită a grupurilor de elevi ce îndeplinesc o sarcină de învăţare comună şi au trasat liniile după care poate fi proiectată funcţionarea unor astfel de grupuri cooperative.

Scopurile grupului-clasă pot fi structurate în mai multe maniere, fiecare din acestea prezentând atât avantaje, cât şi dezavantaje cu privire la performanţele obţinute de elevi. Un tip de organizare pe care-l vom discuta mai puţin în cele ce urmează, dar care se întâlneşte relativ frecvent în şcolile noastre este structurarea individualistă a scopurilor membrilor grupului-clasă. Aceasta presupune un nivel relativ redus de interacţiune între elevi şi o independenţă a scopurilor fiecăruia dintre aceştia. Structura individualistă echivalează cu o foarte slabă exploatare de către învăţător sau profesor a resurselor grupului, căci succesul sau eşecul unui elev nu are consecinţe asupra performanţei celorlalţi. Ea nu creează o motivaţie deosebită şi, ceea ce este mai grav, nu stimulează în nici un fel formarea la elevi a abilităţilor necesare comunicării şi interacţiunilor cu ceilalţi. Totuşi, dinamicienii de grup ce au studiat această modalitate de organizare a scopurilor clasei au remarcat că elevii devin mai independenţi şi mai responsabili cu privire la activităţile pe care le desfăşoară (Forsyth, 1983).

În prezent, în pedagogie şi în psihologia educaţiei există o dispută cu privire la avantajele pe care le oferă alte două practici educative folosite în proporţii diferite în şcoli, competiţia şi cooperarea. Studii recente arată că elevii lucrează, în condiţii de cooperare, în grupuri ce au o sarcină de învăţare comună, numai 4,6% din timpul pe care-l petrec în clasă. Am semnalat deja că în mod tradiţional şi, am spune, natural, mediul şcolar se constituie ca un mediu competitiv, resimţit ca atare de elevi. După opinia noastră, aceasta se întâmplă în principal din cauza manierei de notare practicate de majoritatea învăţătorilor şi profesorilor, care are darul de a stimula competiţia. Dintre cele două modele de apreciere, notarea prin raportare la grup şi notarea individualizată, primul este cel utilizat cu precădere. El presupune o strânsă interdependenţă între rezultatele elevilor şi acordarea notelor fiecăruia în funcţie de media grupului – deci, în funcţie de toţi ceilalţi. Acest model contribuie decisiv la crearea unor norme ce consacră competiţia, elevii înţelegând că nu pot obţine note mari decât dacă unora din colegii lor li se atribuie note mici. Alternativa recomandabilă la această modalitate de evaluare nu este notarea individualizată (care se caracterizează prin „încercarea de raportare a rezultatelor obţinute de elevi la alte rezultate individuale, realizate de aceeaşi elevi, în timp" (Cucoş, 1996, p. 109), ci una care să încurajeze colaborarea. Morton Deutsch, psihologul social care a studiat timp îndelungat relaţiile competitive şi cele cooperative, a realizat un experiment în care a demonstrat beneficiile aprecierii elevilor în situaţii de cooperare. El a repartizat subiecţii studenţi în două grupuri experimentale, cărora le-a aplicat modele de notare diferite. Studenţii din primul grup au fost înştiinţaţi că numai unul din ei poate obţine calificativul maxim, ceilalţi fiind notaţi în

ordine descrescătoare, în funcţie de performanţa individuală. Membrii celuilalt grup experimental urmau să obţină cu toţii aceeaşi notă, potrivit calităţii rezultatelor grupului ca întreg. Deutsch a consemnat, după desfăşurarea experimentului, faptul că în grupul structurat competitiv studenţii s-au comportat mai agresiv, căutând să-şi obstrucţioneze colegii. Totuşi, el nu a putut pune în evidenţă diferenţe semnificative în ce priveşte învăţarea individuală (Deutsch şi Hornstein, 1978).

„Competiţia este o formă motivaţională a afirmării de sine, incluzând activitatea de afirmare proprie, în care individul rivalizează cu ceilalţi pentru dobândirea unei situaţii sociale sau a superiorităţii" (Ausubel şi Robinson, 1981, p. 491). O astfel de definiţie pune accentul pe aspectele pozitive ale structurării competive a clasei, aspecte ce nu pot fi contestate, mai ales pentru situaţiile de competiţie moderată. „Competiţia, continuă aceiaşi autori, stimulează efortul şi productivitatea individului, promovează norme şi aspiraţii mai înalte, micşorează distanţa dintre capacitate şi realizări" (p. 492). Cu toate acestea, trebuie remarcat că meritul cel mai însemnat al situaţiilor de competiţie, cel legat de motivaţia elevilor, poate fi pus la îndoială. Implicarea emoţională intensă în activităţile de învăţare nu se vădeşte, de fapt, decât la elevii care au realmente şanse să obţină rezultate deosebite.

În schimb, competiţiei i se poate reproşa faptul că cel mai adesea se constituie într-un factor ce determină conflict şi comportamente agresive în grup. Competiţia aduce cu sine interacţiune slabă între colegi, încercări de a-i împiedica pe ceilalţi să obţină performanţe înalte, lipsa comunicării, a încrederii reciproce. În literatura românească de specialitate aceste neajunsuri au fost semnalate în mai multe rânduri. Iată ce scrie, de exemplu, Ion Radu: „Sublinierea aspectului competitiv al muncii şcolare – prin sistemul premial şi de penalizare – se poate răsfrânge negativ în sfera relaţiilor interpersonale, se creează rivalităţi, conflicte, sentimente de invidie, egoism" (Radu, 1976, p. 192). Structura competitivă amplifică în general anxietatea elevilor şi teama lor de eşec, încât cei mai mulţi o resping. Însuşi, grupul-clasă ca întreg, poate exterioriza atitudini de respingere a atmosferei de competiţie instituită de profesori.

Dacă în clasele structurate competitiv elevii obţin note bune numai dacă unii din colegii lor obţin note slabe, în clasele organizate în manieră cooperativă elevii sunt apreciaţi pozitiv şi ajung să aibă rezultate bune în condiţiile în care ceilalţi membri ai grupului au aceleaşi rezultate. Principiile învăţării în condiţii de cooperare fundează o largă varietate de forme de interacţiune, de la ajutarea episodică a colegului de bancă de către elevul mai avansat, până la grupurile cooperative de învăţare organizate de profesor după o anume tehnologie educaţională, pe care le vom descrie succint mai jos.

Dacă interacţiunea elev-elev ia rareori locul interacţiunii profesor-elev în cadrul lecţiei, aceasta se întâmplă pentru că profesorii renunţă foarte greu la rolul lor tradiţional, spre a-l asuma pe cel mai puţin comod, de facilitator şi

consultant. Ei simt nevoia să dirijeze toate activităţile din clasă, convinşi că numai aşa pot menţine disciplina şi pot să-şi atingă obiectivele didactice pe care şi le-au fixat. Pe de altă parte, şi elevii manifestă reticenţă de a participa la situaţii de învăţare cooperativă, căci au fost obişnuiţi să asculte numai explicaţiile profesorului şi să răspundă numai la întrebările lui. A lua parte la îndeplinirea unei sarcini de grup, în care trebuie să-i încurajeze şi să-i susţină pe ceilalţi membri, să-şi asume responsabilitatea atât pentru rezultatele proprii cât şi pentru cele ale colegilor, să evalueze rezultatele fiecăruia şi pe ale grupului în ansamblu, nu este uşor pentru orice elev. Foarte puţini din elevii mari şi chiar din studenţi ştiu să colaboreze cu alţii la o sarcină comună. De cele mai multe ori profesorul trebuie să dea indicaţii cu privire la diviziunea muncii, la utilizarearea resurselor, la sprijinirea celor lenţi etc.

În ciuda acestor „inerţii de rol", în ciuda faptului că în unele cazuri cooperarea poate duce la pierderea motivaţiei, multe cercetări efectuate de psihologii sociali din sfera educaţiei atestă avantajele structurării cooperative a claselor. Cooperarea înseamnă înainte de toate un câştig în planul interacţiunii între elevi, generând sentimente de acceptare şi simpatie. Departe de a declanşa conflicte, ea instaurează buna înţelegere, armonia şi stimulează comportamentele de facilitatre a succesului celorlalţi. Ea determină creşterea stimei de sine, încredere în forţele proprii, diminuarea anxietăţii pe care mulţi copii o resimt la contactul cu instituţia educativă şi contribuie la intensificarea atitudinilor pozitive faţă de porfesori (Cosmovici, 1984; Forsyth, 1983; Johnson şi Johnson, 1983).

Pentru aplicarea în manieră sistematică a principiului interdependenţei pozitive a scopurilor, principiu ce stă la baza învăţării cooperative, psihologii sociali au propus în ultimii 20 de ani mai multe modalităţi de stucturare cooperativă a claselor. Aceste configuraţii organizaţionale standard rezolvă în parte problemele ce pot apărea din cauza diferenţelor individuale (în mod obişnuit nu toţi copiii profită în aceeaşi măsură de o interacţiune cooperativă), a stilurilor de învăţare şi a provenienţei sociale diferite a elevilor. Ele sunt grupuri structurate în aşa fel încât interacţiunea membrilor să faciliteze învăţarea fiecăruia. În literatura noastră, Ana Stoica şi Andrei Cosmovici (1972) au teoretizat activitatea şcolară pe grupuri, subliniind importanţa însuşirii unui model colectiv de muncă şi a acomodării interpersonale a elevilor.

În metoda grupurilor interdependente (sau metoda Jigsaw – în limba engleză *jigsaw puzzle* înseamnă mozaic – jucărie pe care-o reconstituie copiii) se lucrează cu grupuri eterogene de 3-4 elevi. Profesorul stabileşte tema şi o împarte în sub-teme, fiecare dintre acestea revenind spre aprofundare unui membru al fiecărui grup. Astfel, în metoda Jigsaw oricare din grupurile formate din elevii clasei are „experţi" în sub-temele lecţiei. Cei ce urmează să devină specialişti într-un anume subiect părăsesc la un moment dat grupurile lor şi se reunesc pentru a dezbate subiectul respectiv şi a stabili modalităţile de a transmite informaţiile celorlalţi membri ai grupului lor. Întorşi în sânul

grupului, ei se străduiesc să-i înveţe pe ceilalţi, reţinând la rândul lor cunoştinţele pe care le transmit colegii lor, experţi în alte sub-teme. În final, fiecăruia i se pun întrebări din întregul material. Esenţială pentru acestă modalitate de structurare a travaliului clasei este interdependenţa dintre membrii grupurilor, care-i stimulează să coopereze. Sarcina comună nu poate fi îndeplinită decât dacă fiecare elev îşi aduce contribuţia. Metoda cuprinde activităţi ce vizează întărirea coeziunii grupurilor, ameliorarea comunicării şi dezvoltarea capacităţii de a facilita achiziţionarea cunoştinţelor de către colegi. Prin intremediul ei se anihilează tendinţa de instituire a unor ierarhii în grupuri, întrucât elevii cu status înalt şi cu abilităţi deosebite învaţă de la ceilalţi în aceeaşi măsură în care ei îşi ajută colegii să înţeleagă şi să-şi însuşească o sub-temă.

Trebuie să remarcăm calitatea metodei grupurilor interdependente de a anihila manifestarea efectului Ringelmann. Lenea socială, cum se mai numeşte acest efect, constituie, într-adevăr, una din primejdiile ce ameninţă cooperarea în grupuri. Ea corespunde unei pierderi a motivaţiei şi unei reduceri a efortului individual în situaţia îndeplinirii de către grup a unei sarcini colective, în comparaţie cu situaţia în care individul îndeplineşte sarcina aflându-se singur. Lenea socială apare cu deosebire atunci când individul îşi imaginează că propria contribuţie la sarcina de grup nu poate fi stabilită cu precizie. Interdependenţa dintre membri şi individualizarea aportului fac din metoda Jigsaw un remediu sigur împotriva acestui efect.

Metoda învăţării în grupuri mici (sau STAD – Student Teams Achievement Divisions) are la bază acelaşi principiu al întăririi coeziunii grupului de lucru şi al augmentării gradului de interacţiune între membri. Elevii, în grupuri de 4 sau 5 membri, învaţă un material stabilit de profesor, discutându-l şi ascultându-se unul pe altul până când sunt convinşi că-l stăpânesc cu toţii. Profesorul le adresează întrebări pentru a testa însuşirea cunoştinţelor, iar scorul grupului se obţine prin aprecierea progresului fiecărui membru în raport cu performanţele sale anterioare. În acest fel, chiar şi elevii slabi au posibilitatea să contribuie la obţinerea unor rezultate bune de către grup. Metoda are meritul de a încuraja elevii să se sprijine unul pe altul în activitatea de învăţare, corectându-şi reciproc greşelile.

În sfârşit, metoda turneului între echipe (TGT – Teams/Games/Tournaments) promovează proceduri similare celor din STAD, cu deosebirea esenţială că la sfârşitul ciclului de învăţare se desfăşoară un turneu între echipe, elevii luându-se la întrecere cu cei din celelalte grupuri, în încercarea de a câştiga puncte pentru propria echipă. Şi în TGT există preocuparea ca toţi copiii, inclusiv cei mai puţin dotaţi să poată puncta pentru grup: echipele sunt eterogene şi membrii nu intră în competiţie decât cu alţii aflaţi la acelaţi nivel.

Între folosirea sporadică a unor astfel de metode şi restructurarea curriculum-ului după principiile cooperatiste profesorul poate opta între programe variate de instruire. Oricum, metodele descrise mai sus izbutesc,

aşa cum atestă multe cercetări, să amelioreze considerabil motivaţia elevilor, stimulându-le interesul pentru succesul grupului din care fac parte. Ele conduc la rezultate deosebite în acceptarea copiilor mai puţin avansaţi, a celor cu probleme emoţionale, precum şi a celor provenind din rândurile minorităţilor etnice sau rasiale.

Deşi concluzia generală este că metodele cooperative se dovedesc de departe mai eficiente decât organizarea competitivă, trebuie să observăm că primele nu elimină total competiţia. Metoda turneului între echipe reprezintă, de fapt, o îmbinare a cooperării cu structura competitivă: avem de-a face atât cu atitudini şi comportamente de cooperare în interiorul echipelor, cât şi cu o competiţie între grupuri. Cu mai multe decenii în urmă, pedagogul sovietic A.S. Makarenko a pledat în favoarea competiţiei între subgrupuri – în favoarea, de pildă, a tradiţionalei întreceri între rândurile de bănci (Deutsch şi Hornstein, 1978). Chiar dacă acestă procedură pare să conjuge avantajele cooperării şi competiţiei, evitând totodată neajunsurile ambelor, şi chiar dacă Makarenko a susţinut că disensiunea dintre rânduri dispare în condiţiile competiţiei dintre clase, nu trebuie să uităm că, oricât am interveni, competiţia dă naştere unui climat de ostilitate şi tensiune, cu totul nociv pentru învăţare.

6. Identitate socială şi stimă de sine

O situaţie de competiţie între grupuri a fost cercetată de Muzafer Sherif în anii '50. Convingerea cercetătorului american era că ori de câte ori grupurile sunt nevoite să-şi împartă resurse, deci să intre în competiţie, apare conflictul. El a provocat un astfel de conflict în cadrul unui experiment desfăşurat într-o tabără de copii izolată, şi a căutat soluţii viabile pentru aplanarea lui. O vreme, copiii au fost lăsaţi să se joace şi să lege prietenii după pofta inimii. S-au format apoi două grupuri separate unul de celălat: erau cazate în clădiri diferite şi desfăşurau activităţi diferite. Deşi cele două echipe nu aveau nici un fel de contacte, se putea observa deja o anume părtinire a copiilor în favoarea propriului grup. În faza următoare grupurile erau puse să concureze unul împotriva celuilalt în diverse jocuri. Cercetătorii au constatat că ostilitatea faţă de out-group (celălalt grup, grupul căruia nu-i aparţine subiectul) a crescut într-atât încât comportamentele agresive erau făţişe şi în afara jocurilor competitive propriu-zise. Pentru a preveni violenţele cu urmări grave, ei au trebuit să pună capăt întrecerilor şi să separe din nou grupurile. Sherif şi colaboratorii săi au putut trage astfel concluzia că favorizarea grupului de apartenenţă şi discriminarea celuilalt grup apar ca urmare a conflictului deschis între grupuri. Ei au arătat că aceste atitudini negative faţă de out-group sunt foarte rezistente la schimbare: ele nu dispar dacă se aplică strategia simplului contact – după întreruperea întrecerilor, copiii sunt puşi, de exemplu, să asiste împreună la un spectacol. Această persistenţă ar

trebui să îngrijoreze pe învăţătorii şi profesorii adepţi ai organizării de concursuri între rândurile de bănci. Competiţia provoacă tensiune şi poate bloca evoluţia pozitivă a elevilor, chiar şi atunci când are loc între grupuri în interiorul cărora există cooperare, nu numai când este interpersonală. Potrivit lui Sherif, relaţiile se ameliorează numai dacă se instituie un scop supra-ordonat. Acesta este un scop spre care tind ambele grupuri, dar pe care nu-l pot atinge decât conlucrând. Aşadar, cooperarea nu numai că intensifică şi consolidează procesele de acceptare a celorlalţi, dar poate contribui la diminuarea respingerilor cauzate de competiţie.

Experimentul descris în rândurile de mai sus l-a condus pe Sherif la formularea teoriei conflictului real, una din cele mai cunoscute teorii din domeniul relaţiilor intergrupuri. Comportamentul intergrupuri nu se referă doar la cooperare şi competiţie, ci la orice comportament ce presupune interacţiunea între doi sau mai mulţi reprezentanţi din două sau mai multe grupuri. Avem de-a face cu comportament intergrupuri ori de câte ori indivizii aflaţi în interacţiune sunt conştienţi că aparţin unor grupuri diferite, iar această identificare cu grupurile de apartenenţă marchează schimburile lor. În psihologia socială contemporană, chestiunile legate de relaţiile între grupuri sunt esenţiale. Ele stau la baza înţelegerii multor dinamici psihice. În câmpul şcolar, această perspectivă este importantă nu numai pentru că limpezeşte interacţiunile cooperative sau competitive ale elevilor; cum vom vedea, aici apar şi alte grupuri, de exemplu grupuri constituite din copii cu succes şcolar şi altele ce includ elevi în pragul eşecului, iar relaţiile dintre ele influenţează performanţele şcolare.

Două sunt conceptele fundamentale din domeniul relaţiilor intergrupuri: categorizarea socială şi identitatea socială. Sperăm să putem demonstra că cel de-al doilea are o deosebită relevanţă pentru analiza interacţiunilor din clasa şcolară. Cât priveşte noţiunea de categorizare socială, ea a fost utilizată de Henri Tajfel pentru a contrazice aserţiunile lui Sherif şi a arăta că discriminarea out-group-ului se produce în condiţii sociale minime. Categorizarea socială corespunde operaţiei de clasificare a celorlalţi ca membri ai unor grupuri sociale. Ea este o operaţie cognitivă simplă, care-i ajută pe indivizi să pună ordine în percepţiile lor asupra mediului social. Tajfel a imaginat aşa-numita paradigmă a grupului minimal, o situaţie experimentală în care comportamentul subiecţilor este ghidat doar de activitatea lor de categorizare. Psihologul social englez a repartizat elevii adolescenţi în două grupuri absolut la întâmplare, făcându-i însă pe subiecţi să creadă că au fost incluşi în grupul „Kandinsky” sau în grupul „Klee”, potrivit preferinţelor estetice pe care le manifestaseră înaintea alcătuirii grupurilor. El le-a cerut apoi să-şi recompenseze colegii de grup, precum şi pe cei din grupul celălalt pentru participarea la experiment, şi a constatat că subiecţii favorizau în mod evident, în acordarea recompenselor, pe membrii grupului lor. Tajfel a conchis că discriminarea între grupuri poate apărea în condiţiile simplei categorizări,

fără să fie necesar conflictul. Efectul acesta de favorizare a grupului de apartenenţă, bazat pe stabilirea de către individ a asemănărilor şi deosebirilor în raport cu alţii este unul din cele mai puternice şi mai frecvente ce se manifestă în viaţa socială. Deşi Tajfel şi colaboratorii săi l-au invocat mai cu seamă în explicaţiile lor asupra relaţiilor tensionate dintre grupurile etnice, este evident că el apare şi în câmpul educaţional.

Dar contribuţia cea mai însemnată a grupului de cercetare condus de H. Tajfel în acest domeniu o reprezintă teoria identităţii sociale. Potrivit acestei teorii, apartenenţa la un grup social îi determină pe indivizi să se auto-definească în termenii caracteristicilor grupului respectiv; astfel, grupul conferă membrilor o anumită identitate socială. Dacă această identitate socială este pozitivă (deci satisfăcătoare pentru individ), sau negativă, (nemulţumindu-l şi motivându-l să acţioneze pentru ameliorarea ei), se stabileşte prin compararea grupului de apartenenţă cu alte grupuri. Un grup nu conferă identitate socială pozitivă decât în raport cu alte grupuri, ale căror caracteristici le împiedică să facă membrilor lor aceeaşi ofertă simbolică. Identitatea socială pozitivă se bazează, aşadar, pe comparaţiile favorabile între in-group şi out-group-urile relevante; ea are drept condiţie necesară percepерea grupului de apartenenţă ca superior sau distinct în raport cu alte grupuri.

Fireşte, indivizii au tendinţa de a dobândi şi menţine o identitate socială pozitivă, căci aceasta aduce cu sine o stimă de sine ridicată. Stima de sine corespunde unor sentimente despre sine şi unor evaluări asupra propriului eu. Unii autori identifică chiar stima de sine ridicată cu identitatea socială pozitivă (Robinson, Taylor şi Piolat, 1990). În orice caz, ele se află în legătură, orice deteriorare a identităţii sociale având impact asupra stimei de sine a individului. Potrivit lui Tajfel, în cazul în care identitatea socială devine nesatisfăcătoare, indivizii încearcă fie să părăsească grupul, pentru a intra într-unul care poate conferi identitate socială pozitivă, fie să lupte pentru câştigarea de către grup a unor caracteristici pozitive. Prima dintre aceste strategii se numeşte mobilitate socială, a doua – schimbare socială.

În cadrul şcolii, un grup valorizat negativ este grupul elevilor aflaţi în situaţie de eşec. Câmpul educaţional trebuie văzut ca fiind marcat de o dihotomie funciară, instituită de practicile evaluative: elevii buni şi elevii slabi. Câtă vreme există norme ale succesului şcolar, apariţia unui grup al elevilor ce nu întrunesc criteriile succesului este inevitabilă. Desigur, mărimea grupurilor de eşec şcolar depinde de criteriile folosite de autorităţile şcolare în apreciere. Este de presupus că elevii cu performanţe foarte slabe vor simţi că formează un grup. Aceasta cu atât mai mult cu cât profesorii şi elevii cu rezultate bune îi vor percepe ca alcătuind un grup şi îi vor discrimina. Raportând o cercetare empirică desfăşurată într-o clasă de liceu, Adrian Neculau reproduce declaraţia unei eleve, care arată că în unele cazuri pot să apară conflicte ascuţite între cele două grupuri: „Cele slabe la învăţătură, cele care

manifestă lacune în educaţie manifestă sentimente de invidie, dispreţ, chiar ură faţă de restul fetelor" (Neculau, 1983, p. 127).

Potrivit teoriei identităţii sociale, aceşti elevi vor încerca să-şi câştige o identitate socială pozitivă, întărindu-şi stima de sine. Dar este probabil că nu vor alege nici una din cele două strategii pe care le-am menţionat. Mai curând, ei vor prefera fie să caute dimensiuni noi de comparaţie, care să-i avantajeze în raporturile cu elevii buni, fie să schimbe radical criteriile de stabilire a identităţii sociale pozitive, în aşa fel încât stima de sine ridicată să derive din eşecul şcolar. În ultimul caz, ei vor fi înclinaţi să considere că situaţia de succes şcolar are multe neajunsuri (presupune o muncă susţinută, dependenţă de părinţi, libertate limitată), iar situaţia lor prezintă multe avantaje (posibilitatea de a fuma, de a consuma alcool, de a încălca legea etc.) (Robinson, 1984).

Cunoscând faptul că elevii cu rezultate slabe ajung să se definească pe ei înşişi ca adepţi ai unor valori opuse celor promovate de şcoală, şi cunoscând subterfugiile de care se folosesc pentru a menţine o stimă de sine ridicată în aceste condiţii, se pot imagina strategii de a-i determina să adere la valorile şcolii. În esenţă, o astfel de intervenţie ar presupune să-i determinăm să adopte, în vederea câştigării unei identităţi sociale pozitive, soluţia mobilităţii individuale, deci să migreze în grupul elevilor cu rezultate bune, ridicându-şi nivelul de pregătire.

7. Atribuirea succesului şi eşecului şcolar

Una din temele importante ale psihologiei sociale, cu impact deosebit în mediul şcoalar, o constituie studiul gândirii sociale sau al atribuirii cauzale. Teoriile din acest domeniu descriu felul în care omul construieşte explicaţii cu privire la experienţele sale. Indivizii caută să înţeleagă lumea şi să-i desluşească determinismele, căci numai astfel îşi pot duce la bun sfârşit acţiunile. În cazul în care nu reuşesc să obţină explicaţii mulţumitoare cu privire la evenimentele mediului ce-i înconjură, ei trăiesc o stare de disconfort psihic.

Oamenii îşi făuresc explicaţii atât pentru fenomenele lumii fizice (de exemplu, pentru un trăsnet sau pentru erupţia unui vulcan), cât şi pentru comportamentele umane (pentru manifestări de furie, mărinimie sau pentru eşec). În general, astfel de explicaţii au o natură cauzală, în sensul că ele atribuie efectului observat o cauză.

Fritz Heider, iniţiatorul teoriei atribuirii a fost cel care a atras atenţia cercetătorilor asupra importanţei inferenţelor pe care le face simţul comun cu privire la evenimentele din mediu. El a aşezat nevoia de înţelegere, de ordine, de coerenţă logică între motivele umane fundamentale. În concepţia lui, cauzele pe care le atribuim comportamentelor celorlalţi sunt de două feluri: factori interni (de pildă, motivaţia persoanei) şi factori externi (situaţia,

presiunea socială). De asemenea, el a arătat că individul nu face numai hetero-atribuiri, căutând să explice conduitele celorlalţi, dar şi auto-atribuiri, în încercarea de a se înţelege pe sine.

Jones şi Davis au rafinat modelul lui Heider, insistând asupra atribuirilor interne. Teoria propusă de ei, a inferenţelor corespondente, descrie maniera în care individul inferează o dispoziţie (o trăsătură) a actorului (persoana care desfăşoară comportamentul şi asupra căreia se face atribuirea) pe baza comportamentului observat. Elementul central al unui astfel de demers este reperarea intenţiei actorului, iar pentru a stabili existenţa intenţiei, observatorul trebuie să ştie dacă actorul este sau nu conştient cu privire la efectele acţiunii sale, şi dacă este capabil de a produce aceste efecte. În cazul în care unul din cele două elemente ale intenţiei lipseşte, atribuirea internă este compromisă. Indivizii sunt interesaţi să facă atribuiri interne (deci să pună în corespondenţă comportamente şi dispoziţii), întrucât cauzele din interiorul persoanei sunt stabile şi-i fac conduita predictibilă.

În cadrul teoriei atribuirii, un câmp de cercetări deosebit de interesant s-a dovedit a fi cel al atribuirii succesului şi eşecului. Bernard Weiner, psihologul social care a studiat acest gen de activitate cognitivă, a stabilit că, în general, cauzele pe care le invocă indivizii în încercarea de a explica reuşita sau eşecul proprii sau ale altora pot fi ordonate după două dimensiuni : intern (personal) – extern (situaţional) şi stabil – instabil. Astfel, Weiner obţine patru tipuri de cauze posibile : internă şi stabilă (capacitatea), internă şi instabilă (efortul), externă şi stabilă (dificultatea sarcinii) şi externă şi instabilă (şansa). Un elev poate să explice nota proastă pe care tocmai a primit-o punând-o pe seama uneia din aceste cauze. Trebuie să observăm că performanţele sale şcolare viitoare, precum şi confortul său psihic depind de atribuirea pe care o face. Este evident că el se va simţi împăcat cu sine şi stima de sine îi va fi menajată dacă va invoca o cauză externă şi stabilă. Pe de altă parte, un elev înclinat să facă mereu atribuiri interne pentru nereuşitele sale din clasă va avea o stimă de sine slabă şi, în egală măsură, aşteptări slabe cu privire la posibilităţile sale de a obţine note foarte bune.

Atribuirile stabile ale reuşitei sau eşecului pot marca o dimensiune foarte importantă a personalităţii, sentimentul propriei eficienţe (*self-efficacy*). Acesta, definit ca aprecierea unei persoane asupra propriilor capacităţi de a organiza şi duce la împlinire acţiuni necesare pentru atingerea unei performanţe, trebuie deosebit de stima de sine, care se constituie ca o apreciere globală a valorii propriei personalităţi. *Self-efficacy* este un factor cardinal al succesului şcolar. Elevii care obţin scoruri mari la scalele ce măsoară această caracteristică au rezultate şcolare mai bune. Totuşi, trebuie spus că există, de exemplu, copii care au un sentiment al propriei eficienţe foarte dezvoltat în ceea ce priveşte domeniul literaturii, şi au mult mai puţină încredere în forţele lor când e vorba de a înfrunta o problemă de matematică.

Sentimentul propriei eficienţe poate fi amplificat prin atribuiri interne ale succeselor şi prin auto-persuasiune, dar foarte importante rămân obţinerea succeselor reale şi feed-back-ul profesorilor.

8. Status socio-economic şi reuşită şcolară

Peste tot în lume, dreptul la educaţie este inclus în constituţii. Guvernele proclamă educaţia drept principalul mijloc de a obţine generaţii de cetăţeni loiali şi în stare să aducă contribuţii la propăşirea ţărilor. Educaţia devine astfel o componentă ideologică a statului. Ideologia educaţiei de masă promovează ideea că oricine poate concura cu ceilalţi, pe picior de egalitate din punctul de vedere al şanselor de succes şi că succesul depinde exclusiv de meritele individului. Diferenţele dintre clasele sociale în ceea ce priveşte reuşita şcolară n-ar exista. Totuşi, ştiinţele sociale au pus în evidenţă de multă vreme relaţia reală dintre reuşita şcolară şi stratificarea socială : copii cu aptitudini egale, provenind din medii sociale diferite pot obţine performanţe sociale diferite. În cele ce urmează vom considera societatea împărţită, în mod esenţial, în trei clase sau pături socio-economice : superioară (minoritară numeric), mijlocie şi inferioară (unde cea mijlocie nu este neaparat mai cuprinzătoare decât cea inferioară, cel puţin în cazul societăţii româneşti contemporane). Ele se deosebesc prin prestigiu, avuţie şi putere. Este limpede, din acest punct de vedere, că membrii clasei inferioare dispun de cele mai reduse resurse şi au identitatea cea mai puţin valorizată social.

Cercetările din perimetrul sociologiei au demonstrat în al treilea pătrar al secolului o corelaţie semnificativă între statusul socio-economic şi randamentul şcolar. Copiii din clasele mai puţin avantajate economic au rezultate şcolare inferioare ; ei obţin note mai mici la aproape toate materiile şi intră într-o proporţie mai redusă la liceu şi la facultate. Ei îşi termină mai repede studiile, iar rata abandonului şcolar în rândurile lor este mai mare. În cazul în care obţin rezultate slabe îşi pierd orice interes pentru activităţile din clasă ; se plictisesc şi sunt mai agresivi şi mai înclinaţi să lipsească nemotivat. Anchetele realizate au pus în evidenţă faptul că ei au aspiraţii şcolare reduse şi că socotesc într-o măsură mai mică frecventarea şcolii ca o premisă pentru împlinirea profesională. Mai mult, s-a arătat că această relaţie de determinare devine tot mai pregnantă pe măsură ce creşte nivelul de şcolarizare. Ca să atenuăm gravitatea acestor constatări, trebuie să spunem că influenţa apartenenţei de clasă încetează să se manifeste la elevii foarte dotaţi sau foarte motivaţi.

Unele din primele explicaţii pentru această stare de lucuri, apropiate de intuiţiile simţului comun, au invocat ereditatea. Dar o astfel de explicaţie echivalează, în fond, cu afirmaţia că diferitele pături sociale ar fi înzestrate

cu niveluri de inteligenţă diferite, ceea ce e absurd. Cauzele performanţelor şcolare diferite ale copiilor de origini sociale diferite sunt mult mai complexe. În legătură cu aceasta, merită amintit faptul că în anii '50 în Statele Unite s-a iscat o dispută legată de diferenţele în scorurile inteligenţă pe care le obţineau copii aparţinând diferitelor pături sociale. Totuşi, analize atente au revelat că testele care discriminau între copii cu status diferit erau mai cu seamă cele verbale. Diferenţele se datorau, aşadar, culturii, mai curând decât capacităţilor subiecţilor testaţi. De pildă, un item ce presupunea că subiecţii cunosc cuvântul „sonată" nu putea decât să-i dezavantajeze pe cei cu status socio--economic inferior.

Întrucât cei mai mulţi din părinţii de astăzi nu au posibilitatea să transmită copiilor lor un capital semnificativ, sau o fac numai când aceştia sunt deja adulţi, singura posibiltate de a-şi ajuta copiii să se împlinească este de a investi în educaţia lor (Dornbush ş.a., 1996). Din păcate, cei din clasele mai puţin avute investesc mai puţin şi astfel copiii lor sunt handicapaţi în raport cu cei din clasele superioare. Aceasta se întâmplă în condiţiile în care tocmai indivizii cu status socio-economic coborât ar avea nevoie de o educaţie deosebită, căci pentru ei singura modalitate de mobilitate socială o reprezintă frecventarea facultăţilor prestigioase.

Dar influenţa mediului familial este cu mult mai complexă decât o arată simpla comparaţie între resursele materiale de care dispun familiile din diferitele pături sociale. Este foarte cunoscută, de exemplu, teoria lui Basil Bernstein cu privire la relaţia dintre limbaj şi structura socială. În această perspectivă, grupurile sociale s-ar deosebi, în cadrul aceleiaşi comunităţi lingvistice, prin folosirea unor „coduri" diferite. Bernstein distinge două coduri lingvistice fundamentale, ce caracterizează cele două mari categorii socio-economice ale societăţii : un cod axat pe simbolismul concret, conţinând concepte insuficient conturate, cu semnificaţii în mare parte implicite, folosit mai degrabă de indivizii din păturile inferioare, şi un cod elaborat, abstract, cu semnificaţii explicite, nuanţat şi în stare să transmită idei din cele mai subtile, ce constituie modalitatea obişnuită de comunicare a celor din clasele superioare. Primul cod nu numai că întârzie achiziţiile culturale ale copiilor din familiile defavorizate, dar este responsabil pentru eşecul lor şcolar ; profesorii şi toate activităţile desfăşurate în instituţia educativă impun utilizarea codului elaborat.

Ipoteza capitalului cultural, elaborată de P. Bourdieu şi A. Passeron reprezintă o altă încercare de a explica relaţia dintre statusul socio-economic inferior şi eşecul şcolar pe baza diferenţelor dintre sub-culturile asociate claselor sociale. Capitalul cultural, definit ca o sumă de resurse simbolice cuprinzând dispoziţii şi abilităţi ale elitelor, precum şi cunoştinţe despre elite, este transmis între generaţii, iar această transmitere echivalează cu reproducţia statusului superior. Copiii din clasele favorizate deţin cunoştinţe valorizate de elite, ce nu se predau în şcoli, dar pe care profesorii le apreciază.

„Prin socializare, scrie Adrian Neculau, înţelegem un complex proces psihosociologic de interiorizare a unor norme şi modele sociale de comportament, conducând la obţinerea statutului de membru al unei colectivităţi sociale de către individ" (Neculau, 1983, p. 53). Socializarea familială preşcolară, axată pe interacţiunea părinţi-copii a format obiectul multor cercetări, fiind văzută ca principala cauză a performanţelor mai slabe a copiilor din familiile non-privilegiate. În esenţă, se afirmă existenţa unor diferenţe în funcţie de clasa socială în pregătirea copiilor pentru şcoală. Copiii din clasele cu posibilităţi economice extinse au fost învăţaţi să răspundă pozitiv la situaţiile şcolare ; în cursul procesului de socializare ei îşi însuşesc dispoziţii cognitive şi afective congruente cu aşteptările şcolii.

În anii '50 s-a vorbit mult despre comportamentul autoritar al mamelor din păturile defavorizate şi rolul lui în apariţia unor atitudini ambivalente faţă de şcoală la copiii acestora. Ele s-ar afla la baza conflictului dintre elev şi autoritatea şcolară. Astăzi factorul acesta este considerat mai puţin important, intervenţia lui fiind modelată de numeroase alte variabile.

Şi în privinţa atitudinilor părinţilor faţă de şcoală – o altă cauză posibilă a diferenţelor în performanţele şcolare –, cercetările critice şi aprofundate au modificat ideile iniţiale. Este adevărat că în general părinţii din clasele favorizate au atitudini pozitive faţă de instituţia educativă, apreciază funcţiile ei de formare şi de instruire, precum şi potenţialul ei de propulsare socială. Ei au, în plus, aşteptări foarte mari cu privire la performanţele şcolare ale copiilor. Dar şi cei cu status socio-economic inferior îşi încurajează copiii să obţină succese şcolare, conştienţi că aceasta este unica modalitate legitimă de ascensiune socială pentru ei. Din păcate, părinţii din cea de-a doua categorie au dificultăţi în a traduce în comportamente specifice sprijinul lor general pentru educaţia copiilor.

Unul din factorii a cărui influenţă s-a dovedit decisivă asupra participării elevilor cu handicap economic este profesorul. În general, profesorii aparţin clasei mijlocii sau au aderat la valorile acesteia, şi sunt mai puţin înclinaţi să manifeste simpatie şi înţelegere pentru copiii din clasele defavorizate. S-a demonstrat că elevii provenind din aceste clase obţin rezultate mai slabe cu profesorii cu status înalt şi că performanţele sunt cu atât mai nesatisfăcătoare cu cât diferenţa dintre statusul profesorului şi cel al elevului creşte.

Într-adevăr, evoluţia elevului poate să depindă de reacţia profesorului la statusul său. Profesorii sunt pregătiţi să-i perceapă pe copii în termenii apartenenţei lor la o categorie socio-economică şi, mai mult, să stabilească trăsăturile de personalitate ale lor relevante în situaţiile educative pe baza acestei apartenenţe. Un studiu al lui Seligman şi al colaboratorilor săi din 1972 a probat această stare de lucruri. Cercetătorii au prezentat unui grup de profesori, spre evaluare, înregistrări ale lecturării unui fragment de proză cu voce tare, compuneri şi desene aparţinând unor băieţi de 9 ani, din care o parte erau elevi la o şcoală dintr-o zonă defavorizată, iar cealaltă parte la o

şcoală dintr-un cartier rezidenţial. În plus, profesorilor le erau înfăţişate şi fotografiile copiilor, pe care-i apreciau pe dimensiuni ca inteligent – non-inteligent, elev slab – elev bun, dur – amabil etc. Autorii au constatat că profesorii, în loc să utilizeze informaţiile furnizate de compuneri şi desene, fac apel la vocea elevului când apreciază inteligenţa, şi la voce şi înfăţişarea fizică atunci când evaluează capacitatea şcolară generală (dimensiunea elev bun – elev slab). Cât priveşte scorurile la inteligenţă, se pare că evaluatorii au ţinut seama de accentul copiilor şi, pe baza experienţei lor anterioare şi a unor indici de limbaj, au inferat de la un anumit accent un status socio-economic inferior, iar de la acesta, o inteligenţă mai curând medie sau inferioară.

Este în afară de orice îndoială că procedând astfel profesorii greşesc. Mai mult, ei au tendinţa de a supraestima corelaţia dintre statusul socio-economic şi inteligenţa medie sau inferioară şi au aşteptări mari cu privire la eşecul şcolar al unor astfel de copii. Conştientizarea generalizărilor grăbite şi a credinţelor legate de randamentul slab al acestor elevi poate constitui o premisă pentru o acţiune educativă adecvată, ţintind să creeze condiţii propice performanţelor lor superioare.

Eşecul şcolar al multor elevi din clasele defavorizate este, din nefericire, o certitudine. El reprezintă una din problemele mari cu care se confruntă instituţia educativă. Este şcoala un facilitator al mobilităţii sociale sau un mecanism pus în slujba perpetuării inegalităţilor sociale? Suntem nevoiţi să admitem că, în ciuda străduinţei ei de a recompensa meritele personale ale indivizilor, i se poate reproşa că nu face destul pentru a anihila efectele statusului socio-economic al elevilor.

*

Într-o admirabilă sinteză de psihologie socială aplicată în sfera educaţiei, apărută de curând în limba română, J.M. Monteil (1997) afirma că rămâne încă un drum lung de parcurs până la închegarea unei abordări ştiinţifice veritabile în acest domeniu. Spus mai brutal, nu există o psihologie socială a educaţiei. Deşi ne dăm seama că această apreciere conţine multe elemente de adevăr, deşi ştim că bună parte din studiile de psihologie socială sunt aride şi depărtate de realitate, credem că progresele cercetării nu pot fi tăgăduite. Ar fi nevoie poate ca şcoala să întindă o mână acestui domeniu pe cale să se constituie. O psihologie socială a educaţiei riguros ştiinţifică şi în acelaşi timp aplicabilă nu poate să se nască decât din conlucrarea cercetătorilor cu profesorii, colaborare ce ar oferi acestora din urmă prilejul de a-şi mărturisi dificultăţile şi aspiraţiile.

ÎNTREBĂRI :

1. Care sunt diferenţele între abordarea psihologiei asupra educaţiei şi abordarea psihologiei sociale?
2. Enumeraţi caracteristicile clasei de elevi care o recomandă drept grup primar.
3. Comparaţi structura de scopuri cooperativă a clasei cu structura competitivă. Care sunt avantajele oferite de prima şi care sunt configuraţiile cooperatiste cele mai eficiente?
4. Cum influenţează identitatea socială negativă comportamentul elevilor aflaţi în situaţie de eşec şcolar?
5. Descrieţi atribuirile posibile ale unui elev care a primit o notă slabă şi repercusiunile acestora asupra sentimentului eficienţei personale.

Capitolul XIV

Dimensiuni psihosociale ale activităţii profesorului

Adrian Neculau, Ştefan Boncu

Există o dezbatere continuă în societate în legătură cu eficienţa învăţământului. Performanţele elevilor sunt legate, în opiniile multora, de dăruirea şi calitatea corpului profesoral, de dotarea materială a şcolilor şi de felul în care este structurată intervenţia educativă în ansamblu. Aceasta înseamnă că simţul comun crede că elevii evoluează într-un mediu care le determină succesele şi eşecurile. Că eficienţa lor la învăţătură, chiar motivaţia, depind de mediul social organizat de adulţi. Trebuie să menţionăm că unii psihologi sociali, scrupuloşi, dar deficitari din punct de vedere metodologic, au ajuns să susţină că variaţiile din comportamentul profesorilor nu produc diferenţe în performanţele elevilor. Într-adevăr, au fost publicate studii despre eficienţa profesorului, care au sfârşit prin a avansa concluzia că nu există decât o corelaţie extrem de slabă între variabilele legate de comportamentele profesorilor şi reuşita elevilor (Robinson, 1984). Acestea sunt, desigur, excepţii apărute dintr-un empirism extremist. Dimpotrivă, în capitolul de faţă vom analiza profesorul din punctul de vedere al impactului său asupra performanţelor şcolare ale elevilor.

1. Meseria de profesor

Statutul social al profesorului în societatea contemporană pare să fie statutul clasei mijlocii. Meseria de profesor nu se găseşte între cele mai solicitate, dar nici între cele evitate. Profesiunea intelectuală, respectată, nu distribuie deţinătorului putere, influenţă sau venituri superioare. Dar conferă prestigiu şi satisfacţii, vocaţia fiind considerată unul dintre motivele de bază în alegerea acestei profesiuni. În Franţa, cei care aleg această profesiune aparţin, în ordine, următoarelor categorii socio-profesionale : cadre (termen generic pentru funcţionarii cu studii superioare) – 33%, profesiunilor intermediare – 21,2%, patronilor – 16,7%, muncitorilor – 11,7%, agricultorilor – 7,2%. La noi, deşi nu avem studii care să ofere o situaţie exactă, se poate

constata că meseria de profesor se transmite, mulţi dintre tinerii aspiranţi la această profesiune având părinţi tot profesori sau învăţători. Cei ce îmbrăţişează această meserie provin din familii în care profesiunile intelectuale sunt preţuite.

În majoritatea ţărilor dezvoltate, această meserie este căutată îndeosebi de femei. România nu face excepţie de la această regulă. Stereotipul care circulă în câmpul social este acela că meseria de profesor este o profesiune feminină. Unii sociologi cred că însuşi specificul acestei profesiuni, care presupune fragmentarea obiectivelor şi intensificarea controlului extern, o face neatractivă pentru bărbaţi. Multe cercetări evidenţiază faptul că această meserie pare să convină mai bine femeilor, capabile să accentueze dimensiunea expresivă şi afectivă. Salariile mai puţin ridicate îndepărtează, de asemenea, pe bărbaţii care au aspiraţii înalte. Se mai adaugă şi faptul că meseria de profesor oferă o redusă perspectivă de carieră, în sensul clasic al termenului, presupunând numai puţine diferenţe între debutanţi şi cei cu experienţă. Meseria de profesor nu se poate schimba cu uşurinţă, presupune o traiectorie precis tranşată. Din altă profesiune se pătrunde cu dificultate în această categorie : profesorii care vor să o părăsească, în schimb, găsesc şi alte debuşee, de regulă în meserii mai cotate.

Exercitarea acestei profesiunii presupune însuşirea a trei competenţe specifice :

a. *competenţă profesională*, constând dintr-o cultură tehnică specifică şi o competenţă interumană care-i permite să lucreze totdeauna cu un public (clasa de elevi) şi să coopereze cu ceilalţi profesori. Capacitatea de a organiza (munca în echipă, diversitatea sarcinilor) şi componenta etică completează acest tablou.

b. *capacitatea de a întreţine raporturi satisfăcătoare cu eşaloanele ierarhiei superioare* : directori, inspectori. Profesorii suportă cu regularitate presiunea controlului, ei sunt evaluaţi periodic de superiori, avansarea nu este posibilă fără o probă practică în faţa unor comisii. Responsabilii ierarhiei notează nu numai punctualitatea şi asiduitatea profesorilor, calitatea activităţilor şi eficacitatea, dar şi „prezenţa scenică", autoritatea în faţa elevilor, calitatea dialogului didactic etc.

c. *competenţa de a dezvolta bune relaţii cu „beneficiarii" – elevi, părinţi, comunitate*. Profesorul nu lucrează cu „clienţi" individuali, ci cu grupe de elevi. Aceştia, la rândul lor, sunt asistaţi şi supravegheaţi de părinţi şi comunitate. Cota profesorilor este fixată, adesea, în funcţie de priceperea „de a ţine clasa", de a utiliza corespunzător autonomia şi libertatea de care ea se bucură.

Unul din criteriile după care pot fi diferenţiaţi profesorii înăuntrul organizaţiei şcolare este experienţa pe care o posedă în travaliul cu elevii. Având

în vedere dificultatea meseriei de profesor, nuanţa personală pe care o capătă în timp stilul de predare, faptul că rareori se potrivesc schemele de acţiune elaborate de alţii, ne aşteptăm să găsim deosebiri semnificative între profesorii experimentaţi şi cei novici. Profesorii cu experienţă şi-au format o structură de cunoştere care le îngăduie să se adapteze repede la orice situaţie din clasă şi să propună cele mai adecvate soluţii de moment. Ei au o viziune clară despre elevi şi despre şcoală, ştiu să lucreze cu toate categoriile de elevi. Profesorii experimentaţi şi eficienţi iubesc mai mult copiii, se dovedesc mai implicaţi şi au credinţa că pot influenţa performanţele elevilor. În privinţa utilizării timpului, o resursă extrem de importantă în cadrul lecţiilor, sunt capabili să recupereze, fără să se abată prea mult de la planul iniţial. Ei nu alocă mai mult timp decât novicii sarcinilor administrative, dar le acordă atenţia cuvenită şi obţin, de aceea, rezultate mai bune. În sfârşit, această categorie de profesori contează mai puţin decât cei aflaţi la începutul carierei pe sprijinul şcolii în rezolvarea unor sarcini curente şi se arată mai curând dispuşi să se descurce cu mijloacele pe care le au.

Specificitatea condiţiilor de muncă ale profesorilor a fost analizată în puţine studii în literatura noastră de specialitate. O observaţie facilă care se poate face în legătură cu aceasta se referă la intensitatea redusă a interacţiunii profesorilor de la aceeaşi şcoală pe teme profesionale. Rareori profesorii fac apel la colegi pentru a primi sfaturi sau sprijin – şi aceasta, paradoxal, se întâmplă cu atât mai puţin cu cât ei sunt mai nesiguri cu privire la eficienţa şi adecvarea metodelor pe care le folosesc. Solicitarea sprijinului poate fi interpretată de către ceilalţi ca o mărturisire a neputinţei şi incompetenţei (Dornbush ş.a., 1996). De aceea, în afara schimbului de impresii cu privire la elevi, discuţiile profesionale informale sunt relativ puţin frecvente în şcoli.

Faptul că profesorul lucrează mai întotdeauna singur cu elevii, la adăpost de privirile colegilor şi directorilor, face ca randamentul său să nu poată fi evaluat decât foarte greu. Constatând că prilejurile de evaluare de către inspectori, directori sau de către ceilalţi profesori sunt puţine şi oferă adesea aprecieri neconcludente, A. Neculau (1979) a propus „evaluarea prin beneficiari" : „În evaluarea profesorilor nu trebuie să se plece de la trăsături în sine, ci de la calităţi în acţiune, valorificate în munca şcolară. Aceste însuşiri şi atitudini sunt cel mai bine sesizate de către beneficiarii lor, de către elevi" (Neculau, 1979, p. 158). De altminteri, aceşti „evaluatori" sunt cei care le furnizează profesorilor feed-back-ul util pentru continuarea muncii lor. Profesorii declară – şi nu o fac în mod formal – că satisfacţia lor cea mai mare o reprezintă performanţele înalte şi recunoştiţa elevilor. Feed-back-ul de care ar avea atâta nevoie, cel de la directori şi colegi, se lasă aşteptat. Astfel, în multe cazuri, şcoala ratează ocazia de a funcţiona ca o organizaţie eficientă, ce-şi stimulează membrii prin sistemul său de evaluare, iar această carenţă se repercutează asupra performanţelor elevilor.

2. Funcţiile profesorului în şcoală

În şcoală, profesorul îndeplineşte următoarele funcţii: a) organizator al procesului de învăţământ; b) educator; c) partener al educaţiei; d) membru al corpului profesoral.

a) Ca *organizator al învăţării* profesorul îmbină aspectele obiectiv-logice ale transmiterii cunoştinţelor cu aspectele psihologice. Este deci preocupat atât de aplicarea principiilor didactice, a teoriei instruirii în transmiterea conţinutului învăţământului, cât şi de implicaţiile psihologice ale actului transmiterii: psihologia evoluţiei copilului, psihologia învăţării, strategiile comunicării etc.

Organizarea învăţământului trebuie să se orienteze după criterii proprii disciplinei, urmărindu-se aplicarea celor mai potrivite strategii de rezolvare a problemelor, dezvoltarea gândirii elevilor şi a aptitudinilor de culegere independentă a informaţiilor, de prelucrare critică şi aplicare în situaţii diferite. Profesorul nu este doar un transmiţător de informaţii, care se rezumă la a da indicaţii elevilor, ce şi cum să înveţe, ci şi un antrenor care, prin întrebări analitice, stimulând gândirea elevilor, creează premise pentru ca aceştia, prin găsirea independentă a răspunsurilor, să ajungă la o mai bună înţelegere a problemelor. Trezirea interesului elevilor, stimularea motivaţiei acestora este, în bună măsură, un rezultat al conducerii procesului instructiv. Intră aici şi justa dozare a dificultăţilor în procesul învăţării, conform cu situaţia concretă şi individualitatea elevilor respectivi. În rezumat, a organiza învăţarea înseamnă a găsi metodele cele mai adecvate, a construi secvenţe instructive bazate pe logica obiectivă a disciplinei, a trezi interesele elevilor şi a stimula performanţele, a crea o atmosferă prielnică studiului, a doza dificultăţile pentru a putea dezvolta strategii de rezolvare a problemelor (Geissher, 1981).

b) Exercitarea *funcţiei de educator* este dependentă de concepţia care stă la baza semnificaţiei care se acordă şcolii şi organizării ei, de felul în care profesorul îşi înţelege misiunea, de totalitatea sarcinilor cuprinse în funcţia de profesor şi, nu în ultimul rând, de atitudinile părinţilor. Funcţia de educator a elevilor exclude însă autoritarismul şi dirijismul, etichetarea represivă şi manipulantă a elevilor, tendinţa de a le induce un comportament adaptativ şi conformist. Este şi o alternativă la excesele de „ştiinţă..." a procesului de învăţământ, îndeosebi la disciplinele fundamentale, ignorându-se toate principiile învăţării. Condiţiile pe care le asigură spaţiul şcolar şi poziţia profesorului în clasă fac ca acesta să poată exercita o influenţă importantă asupra elevilor. Utilizarea nedozată a acestor prerogative se poate solda însă cu rezultate negative. Abuzul de „disciplinare", de exemplu, poate avea ca efect formarea unor spirite conformiste şi dependente, prin fixarea pe anumite atitudini apreciate de profesor.

Funcţia didactică a profesorului se exprimă prin îndeplinirea statutului de model, partener, sfătuitor. Ea se îndeplineşte prin crearea unei atmosfere generale de securitate şi încredere în clasă, prin încurajarea succeselor fiecărui elev, prin crearea unui flux de simpatie între profesor şi elevi. Dimpotrivă, provocarea unei atmosfere de neîncredere şi suspiciune are ca efect retragerea şi resemnarea elevilor, apariţia marginalilor, agresivitatea umană. Indiferent de specialitatea sa, un profesor care utilizează etichetarea şi ironizarea elevilor ca metode didactice nu poate obţine decât antipatie şi refuzul participării la efortul comun.

A educa, alături de a instrui, înseamnă, pentru profesor: folosirea unor metode care să formeze elevilor atenţia pentru munca independentă, să dezvolte virtuţi sociale, să întărească includerea elevilor în propria valoare, ajutându-i să-şi găsească identitatea. A educa înseamnă a-ţi desfăşura activitatea sub semnul unor categorii morale, consiliindu-i pe elevi să ia distanţă critică faţă de atitudinile şi performanţele proprii, dezvoltându-le aptitudinea de a stabili contacte pozitive şi de a analiza critic propriile prejudecăţi.

Înainte de a transmite valori cognitive, profesorul transmite valori morale şi îi asistă pe elevi în însuşirea acestora, prin sublinierea importanţei semnificaţiei unor sentimente precum cel de satisfacţie a reuşitei, cooperării, respectului pentru realizări etc. Clasicul pedagogiei germane, Herbart, a spus: „Valoarea omului nu rezidă în cunoştinţe, ci în voinţă". Rolul de educator al profesorului, crede Herbart, este acela de a trezi „virtuţi", de a forma caractere.

c) Conceptul de *partener al educaţiei* se referă la raporturile profesorului cu alţi factori educativi, îndeosebi cu părinţii, şi la concepţia după care profesorii şi elevii formează împreună o comunitate şcolară. Şcoala este a doua instanţă de socializare, după familie, iar profesorul trebuie să colaboreze cu toţi factorii educativi, să armonizeze educaţia formală cu cea nonformală şi informală. El poate juca rolul de consultant al părinţilor, el împarte răspunderea formării copiilor cu familia.

d) *Ca membru al corpului profesoral*, profesorul se găseşte într-o strânsă interdependenţă cu colegii, cu directorii şi alţi educatori. Complexitatea problemelor pe care le pune şcoala ca organizaţie face imposibilă izolarea şi „independenţa" profesorilor. Nu se pot realiza o instrucţie şi o educaţie unitară prin simpla adiţionare a unor influenţe disparate, oferite de diverse discipline. Cele trei laturi ale influenţei educative – învăţarea socială, formarea independenţei de a lucra metodic şi dezvoltarea eului elevilor – vor rămâne întâmplătoare atât timp cât se rezumă la acţiuni separate şi necoordonate. E nevoie deci de un „consens" al atitudinilor şi acţiunilor pedagogice. Ideea de a lucra în echipă (*team-teaching*) în vederea unei acţiuni convergente presupune discuţii între profesorii de specialitate care predau la aceeaşi clasă, pregătirea comună pentru procesul instructiv (pentru a armoniza mijloacele şi exprimarea), repartizarea funcţiilor în cazul unor sarcini speciale,

organizarea unor discuţii în grup sau consfătuiri ale profesorilor din aceeaşi specialitate pentru sarcinile instructive şi ale tuturor profesorilor pentru cele educative.

3. Rolurile profesorului

Cum îşi înţelege profesorul menirea sa? Acţionează el în numele statutului şi societăţii, al părinţilor sau în calitate de apărător al copilului? Se rezumă el la transmiterea cunoştinţelor în domeniul disciplinei sale, sau le prezintă elevilor ca modele? Iată întrebări pe care şi le poate pune orice profesor la intrarea în meserie.

Termenilor mai vechi de meserie sau profesiune, apropiate celui de „chemare", le este preferat astăzi cel de *rol*, devenind vocaţia funcţională, rolul jucat de o persoană de referinţă. Similitudinea cu rolul interpretat pe scenă de actori este explicită. „Educatorul înnăscut", „chemarea de profesor", spune Geissler, nu prea îşi găsesc locul în acest peisaj.

Psihologia educaţiei şi pedagogia contemporane îl încurajează pe profesor să reflecteze asupra rolului său în procesul educativ. Un model construit de cercetătorii americani (vezi Gallagher, 1994) distinge trei roluri posibile ale profesorului, care sunt totodată şi abordări diferite ale acţiunii pedagogice:

1. Abordarea executivă propune un profesor prin excelenţă executor. Profesorul se preocupă în mod special de punerea în aplicare a obiectivelor didactice, slujindu-se de cele mai eficiente metode. În plus, el urmăreşte să evalueze efectele intervenţiilor sale şi le ia în seamă atunci când proiectează interacţiunile următoare cu elevii.
2. Din perspectiva abordării terapeutice, profesorul este o persoană empatică, ce se îngrijeşte cu prioritate de problemele emoţionale şi motivaţionale ale elevilor. Stima de sine, sentimentul eficienţei personale, acceptarea de către grup sunt socotite condiţii esenţiale ale participării eficiente în şcoală.
3. Abordarea eliberaţionistă îl concepe pe profesor ca un eliberator al minţii elevilor, ca un factor activ în dezvoltarea armonioasă, cognitivă şi morală, a elevilor.

Rolul de profesor presupune argumentarea într-un multiplu păienjeniş de grupuri de referinţă care pun profesorului cerinţe diferenţiate: el reprezintă autoritatea publică, ca reprezentant al statului, transmiţător de cunoştinţe şi educator, evaluator al elevilor, partenerul părinţilor în sarcina educativă, membru în colectivul şcolii, coleg. Profesiunea de educator este – fără îndoială – încărcată de tensiune. Pentru a putea răspunde atâtor cerinţe şi articula oferta sa comportamentală unor solicitări diverse, el trebuie să aibă conştiinţa misiunii sale, are obligaţia de a observa şi evalua, disponibilitatea de a primi sugestii, aptitudinea de a organiza şi regiza procesul de instruire.

Adesea profesorul se găseşte în situaţii conflictuale.

O primă situaţie conflictuală rezultă din raporturile sale cu părinţii şi cu instituţia şcolii. Părinţii solicită adesea o atenţie specială copiilor lor, profesorul e obligat să-şi distribuie imparţial atenţia tuturor elevilor, reprezentând consemnul instituţional. În relaţiile sale cu elevii, profesorul se orientează după principiul „stimulare şi selecţie", iar acesta poate veni în contradicţie cu obligaţia de a pretinde performanţe din partea tuturor elevilor. Profesorii sunt puşi adesea în dificultate de două sarcini aparent diferite : pe de o parte ei sunt responsabili de transmiterea corectă a unei cantităţi de informaţie şi verificarea asimilării acestor cunoştinţe. Pe de altă parte, el are datoria să dezvolte elevilor „aptitudini critice", strategia fiind punerea sub semnul îndoielii a unor adevăruri, prezentarea materialului ca pe o confruntare între teze diferite.

Cel mai important conflict de rol este acela dintre transmiterea cunoştinţelor de specialitate şi calitatea de educator a profesorului. La unii profesori predomină preocuparea pentru transmiterea de cunoştinţe, alţii sunt cu precădere preocupaţi de a forma. Geissler sintetizează astfel contradicţiile îndeplinirii rolului de profesor :

- informatorul transmite, păstrând distanţa rece impusă de ştiinţă ;
- partenerul sfătuieşte, apelează, admonestează, îndrumă, frânează ;
- modelul stabileşte şi oferă cerinţe morale ;
- examinatorul se străduieşte să fie obiectiv şi imparţial ;
- educatorul e preocupat îndeosebi de om, de „educat" ca partener în relaţia comună. El transmite valori-orientări de viaţă.
- specialistul se axează pe predare şi instruire unitară.

Avem a face deci cu o tensiune intra-roluri, care se rezumă la :

- partener contra examinator ;
- informator contra distribuitor de şanse ;
- model contra specialist.

Stările tensionale sunt inevitabile. Soluţia e organizarea unui „învăţământ educativ" articulând cele două tendinţe : educaţia fără instrucţie e imposibilă, componenta educativă stimulează şi motivează instruirea.

4. Stilul profesorului şi bazele puterii sale

Am subliniat deja însemnătatea climatului din clasă pentru participarea elevilor. Se cuvine să observăm că un factor important al evoluţiei acestui climat îl reprezintă profesorul. Intervenţiile sale se constituie în strategii de control, control ce poate fi mai mult sau mai puţin strâns. Din veacul al XIX-lea, de la şcolile descrise de Dickens şi, la noi, de Delavrancea, progresul învăţă-

mântului a însemnat slăbirea controlului profesorului (nu dincolo de un anumit prag) şi instaurarea unei atmosfere relaxate de învăţare în condiţiile locomoţiei optime a grupului spre scopul pe care şi l-a propus. Cotrolul exercitat de profesor pare să se afle într-o relaţie de proporţionalitate inversă cu intensitatea interacţiunii elevilor, deşi un grad redus de control este necesar pentru a asigura focalizarea discuţiilor dintre elevi pe sarcina şcolară.

Psihologia socială a oferit cu mult timp în urmă o confirmare empirică a acestor idei. Experimentele lui Lewin, Lippitt şi White asupra stilurilor de conducere, realizate la sfârşitul deceniului al patrulea, şi-au propus să varieze maniera de a se comporta a adulţilor-lideri în grupuri de copii de 11 ani şi să constate impactul acestor variaţii asupra comportamentului de grup şi individual. Grupurile de copii executau aceleaşi sarcini, în acelaşi cadru. Cele trei tipuri de *leadership* (conducere) a căror eficienţă s-a testat au fost *leadership*-ul autoritar, cel democratic şi cel *laissez-faire*. Liderul autoritar se caracteriza în principal prin aceea că el lua toate deciziile privind organizarea grupului şi activităţile desfăşurate în grup. El nu împărtăşea copiilor planul de ansamblu al activităţilor, şi nici criteriile de evaluare a performanţelor individuale sau de grup. Evoluţia sa presupunea menţinerea în afara activităţilor concrete ale grupului şi exercitarea unui control strict. Stilul autoritar nu trebuie confundat cu stilul punitiv, al profesorului axat pe aplicarea constrângerilor şi pe reprimarea brutală şi imediată a oricăror conduite ale copiilor ce nu sunt adecvate cerinţelor şcolii. Nici adultul care juca rolul liderului democratic nu participa prea mult la activităţi. El însă evita să ia singur decizii, invitând grupul să participe la stabilirea manierei de organizare. Copiilor le era oferită posibilitatea de a alege de fiecare dată când solicitau un sfat cu privire la îndeplinirea sarcinii : liderul sugera cel puţin două alternative, lăsându-i să hotărască ei înşişi. Mai mult, membrii erau liberi să se asocieze cu cine doreau în vederea realizăii sarcinii. Ei aveau cunoştinţe despre toate etapele ce urmau a fi parcurse până la atingerea scopului comun. În sfârşit, climatul *laissez-faire* traduce un rol pasiv al adultului. Acesta îşi limita participarea cât mai mult cu putinţă, lăsând în seama copiilor toate iniţiativele. El afişa o atitudine prietenoasă, dar prin tot ceea ce făcea sugera indiferenţă şi neimplicare : ezita atunci când era pus în situaţia de a da sugestii şi evita în mod constant orice evaluare a ideilor ori conduitelor participanţilor.

Una din diferenţele cele mai evidente în comportamentul grupurilor conduse astfel a fost faptul că în condiţiile *leadership*-ului autoritar copiii au tendinţa de a transfera toată responsabilitatea către adult. Dependenţa îi face pasivi, irascibili şi uneori dispuşi să-şi exprime nemulţumirea în gesturi de revoltă. În celelalte grupuri nu găsim astfel de comportamente, relaţiile cu liderul fiind amicale. Din păcate, atmosfera tensionată din grupurile autoritare poate conduce uşor la acte de violenţă verbală între membri. Dimpotrivă, în grupurile democratice şi *laissez-faire*, relaţiile dintre copii sunt detensionate,

armonioase, dând naştere la manifestări de prietenie şi la confidenţe. Climatele sociale de grup induse de adulţi se deosebesc şi în ceea ce priveşte motivaţia şi, evident, productivitatea. În absenţa liderului autoritar copiii încetau lucrul, în vreme ce absenţa liderului democratic nu avea deloc acelaşi efect. Întrucât programul acesta de cercetări îşi propusese să descrie şi reacţiile indivizilor la schimbarea unui stil de conducere cu altul, trebuie să adăugăm că la trecerea de la un climat autoritar la unul democratic sau *laissez-faire* apăreau la copii manifestări zgomotoase, de „defulare", socotite de autori foarte semnificative pentru tensiunile latente din grupurile autoritare (Lippitt şi White, 1994).

Un alt studiu, de data aceasta realizat nemijlocit în condiţiile activităţii din şcoală, implicând 275 de profesoare, a ajuns la aceleaşi concluzii (Forsyth, 1983). S-a pus în evidenţă cu această ocazie că elevii sunt mai interesaţi, mai cooperativi şi mai constructivi în clasele conduse democratic. Acelaşi studiu a arătat că stilul *laissez-faire* se caracterizează printr-o participare foarte slabă a elevilor, plictisiţi, neatenţi şi descurajaţi de neimplicarea şi lipsa de decizie a profesorului.

Deşi în majoritatea cazurilor conducerea democratică este mai indicată, având ca rezultate relaţiile amiabile dintre elevi, performanţele înalte şi acceptarea profesorului de către clasă, în unele condiţii stilul autoritar se dovedeşte şi el util (Detsch şi Hornstein, 1978). Când sarcina este structurată, liderul se bucură de simpatia membrilor şi are puterea de a recompensa şi pedepsi, conducerea autoritară poate determina obţinerea unui randament excelent. De aceea, apreciem că profesorii eficienţi sunt cei ce ştiu să ţină o dreaptă cumpănă între controlul strâns şi exigent şi deplina libertate de decizie a clasei.

Controlul exercitat de profesor în clasă trebuie să aibă la bază o anume relaţie între profesor şi elevi, de fapt un anume tip de putere. Cercetătorii din ştiinţele sociale definesc puterea ca fiind capacitatea de a produce efecte dinainte ştiute în comportamentul celorlalţi şi apreciază că ea se află la baza oricărei interacţiuni. Puterea şi influenţa formează nucleul dur al socialului. Pentru a înţelege dinamicile din clasă legate de putere vom face apel la un studiu clasic al lui John French şi Bertram Raven (1959), în care autorii disting cinci tipuri de putere socială: puterea de recompensare, puterea de coerciţie, puterea legitimă, puterea de referinţă şi puterea de competenţă sau puterea expertă. Din acest punct de vedere, relaţia dintre profesor şi elev pare dezechilibrată, căci primul este atotputernic, deţinând, în mod firesc, toate cele cinci tipuri de putere. În privinţa puterii de recompensare, menţionăm că utilizarea tehnicilor de întărire skineriene, atât verbale cât şi non-verbale, are un efect uriaş. Totuşi, profesorii cu experienţă ştiu că efectul se răstoarnă dacă se sancţionează pozitiv tot ceea ce face elevul, inclusiv realizarea sarcinilor în care nu s-a implicat şi a depus foarte puţin efort. În încercarea de a stabili coordonatele comportamentului eficient al profesorului, studiile de până acum au insistat asupra faptului că este important ca profesorul să-şi bazeze autoritatea pe o putere de referinţă, şi să evite să facă apel la puterea

sa de coerciţie. Aceasta din urmă se exercită atunci când personajul înzestrat cu putere face apel la ameninţări şi pedepse pentru a determina ţinta influenţei să desfăşoare comportamentul dorit. Desigur, profesorii au la îndemână un întreg arsenal, de la mustrare, până la pedeapsa fizică şi exmatriculare. Îndeobşte, acest gen de presiune este eficientă numai în aparenţă, căci ţinta (persoana asupra căreia se exercită puterea) dă curs la nivel manifest cererilor celui care deţine puterea, dar în plan privat nu acceptă ordinul. Ca atare, pentru menţinerea influenţei este necesară o supraveghere permanentă. Există numeroase cercetări care demonstrează că exercitarea puterii coercitive de către profesor, oferind un model de agresivitate, conduce numai la corectarea temporară a conduitei elevului pedepsit şi la deteriorarea atmosferei din clasă. Comportamentul profesorului punitiv se constituie într-un blocaj extern foarte serios al învăţării. Neajunsul principal nu este numai eşecul recuperării deviantului, ci inducerea unor atitudini de indiferenţă faţă de conţinutul lecţiei la ceilalţi elevi care asistă la un astfel de exerciţiu de putere. Dacă pedeapsa se abate asupra unui elev ce se bucură de multă consideraţie în ochii celorlalţi, apare în plus solidaritatea şi suspiciunea faţă de autoritatea profesorului. Apelul la pedeapsă şi la ameninţări pare să reprezinte, într-adevăr, una din cele mai neinspirate şi mai contraproductive decizii pe care le poate lua un dascăl. De aceea, profesorul trebuie să-şi întemeieze evoluţiile în clasă pe puterea de referinţă (bazată pe identificarea elevului cu cel ce deţine puterea) sau, mai cu seamă în cazul claselor mai mari, pe puterea expertă (ce ţine de percepţia de către elev a competenţei profesorului într-un anumit domeniu).

5. Reprezentările – factor determinant al acţiunii educative

Psihologia contemporană, spre deosebire de cea clasică, acordă o atenţie deosebită proceselor cognitive ale individului, considerând că acestea sunt un factor important al raportării lui la mediu, al reacţiilor dar şi al iniţiativelor sale de conduită. În această viziune, fiinţa umană apare ca activă, desfăşurând comportamente în funcţie de interpretările pe care le dă informaţiilor din mediu. În mod tradiţional, psihologia socială aplicată în educaţie a studiat reprezentările reciproce profesor – elev, demonstrând că interacţiunile celor doi protagonişti, eficienţa profesorului şi reuşita şcolară a elevului depind de ele. În rândurile care urmează nu intenţionăm să realizăm un inventar exhaustiv al reprezentărilor sociale ce iau naştere în câmpul educaţional, ci mai curând să evidenţiem câteva trăsături generale ale sistemului de credinţe şi reprezentări al profesorului. Ca să ne dăm seama de rolul acestor procese cognitive, să ne imaginăm că ne-am afla într-o şcoală şi că în cadrul unei discuţii cu membrii corpului profesoral am constata că mulţi dintre ei socotesc

inteligenţa o calitate înnăscută, inegal răspândită în populaţie. Fără îndoială, am bănui că acţiunile lor educative se află în concordanţă cu această credinţă. Am putea oare, presupunând că intervenţia noastră este justificată, să-i convingem să abandoneze această idee? Şi dacă, dibaci, vom şti să invocăm argumente convingătoare, iar ei se vor declara gata să renunţe la ea, putem avea încredere că decizia aceasta este definitivă şi că ea le va ghida de acum înainte comportamentele?

Astfel de credinţe cu privire la misiunea şcolii, la capacitatea proprie de a influenţa performanţa elevilor, la motivaţia elevilor, la natura cunoaşterii apar la orice profesor. Credinţa este un concept cognitiv şi afectiv totodată, căci se referă la acceptarea emoţională a une idei sau doctrine. Credinţele profesorilor sunt reunite în structuri de credinţe şi iau naştere prin observaţie individuală, dar, fireşte, şi sub influenţa celorlalţi. Ele sunt foarte rezistente la schimbare, cedând rareori în faţa unor argumente logice. În cadrul unei astfel de structuri pot foarte bine convieţui opinii absolut contadictorii.

Structura de credinţe este răspunzătoare pentru multe din comportamentele specifice ale profesorului înăuntrul instituţiei şcolare. Gallagher (1994) prezintă un model al instruirii în domeniul matematicii, în care au fost incluse trei componente: cunoaşterea, credinţele şi atitudinile. Prima se referă, evident, la suma cunoştinţelor pe care profesorul le deţine în domeniul matematicii, dar şi la cunoştinţele referitoare la felul în care trebuie predată matematica. Acestea determină maniera de interacţiune a profesorului cu elevii şi scopurile pe care el şi le propune. A doua componentă include, de fapt, trei sisteme de credinţe: credinţa că matematica reprezintă un domeniu de cercetare în continuă expansiune, credinţa că matematica este un corpus de cunoştinţe unitar, descoperit, iar nu creat, şi credinţa potrivit căreia această ştiinţă poate fi pusă cu mult folos în slujba studierii naturii. În fine, atitudinile profesorului faţă de şcoală îi facilitează sau îi blochează (atunci când sunt negative) contactele cu elevii.

Dar majoritatea cercetătorilor şi-au concentrat atenţia asupra studiului reprezentărilor pe care şi le formează profesorii despre principalele obiecte din mediul educativ. Vom expune două tipuri de reprezentări ale profesorului: reprezentarea elevului şi reprezentarea inteligenţei.

a) Am arătat în capitolul anterior că profesorii au tendinţa de a-i percepe pe elevi în funcţie de apartenenţa acestora la o categorie socio-economică. Se cuvine precizat că în general indivizii îi percep pe ceilalţi în termenii identităţii personale, stabilind deci diferenţele ce-i individualizează, dar şi în termenii identităţii sociale, ai calităţii lor de membri ai unor grupuri sociale. A doua modalitate este mai superficială dacă nu se conjugă cu prima, şi poate introduce erori. Adesea demersurile de cunoaştere a celorlalţi sunt deductive, de la identitatea socială conferită de grupul de apartenenţă, la trăsături de personalitate pe care ar trebui să le deţină tocmai pentru că sunt membri ai

unui grup anume. Profesorii pot să-şi perceapă în felul acesta elevii, iar dacă nu fac efortul să particularizeze, să-i cunoască pe fiecare în parte în ceea ce au specific, se pot înşela. De exemplu, percepţia profesorului asupra unui copil provenind dintr-o familie de ţigani se realizează ţinând cont de această caracteristică evidentă şi importantă din punct de vedere social. El va avea tendinţa să atribuie elevului toate trăsăturile pe care, în concepţia lui, le au membrii acestei categorii etnice. Elevul nu va scăpa de stigmat decât dacă profesorul se va dovedi flexibil şi va accepta că există membri ai categoriei sociale a ţiganilor care nu posedă caracteristicile stereotipice.

Faptul că profesorii ţin cont în percepţia elevilor de normele şcolare este cea mai generală constatare ce se poate face cu privire la percepţiile reciproce dintre cele două grupuri. Cerinţele de rol ale profesorilor, obligaţia lor de a preda şi de a evalua face ca influenţa obiectivelor şcolare asupra reprezentării elevilor să fie extrem de puternică. Reprezentarea aceasta se va constitui îndeosebi din elemente legate de motivaţie, efort, capacitate intelectuală şi paricipare în clasă. Majoritatea studiilor converg în susţinerea unor astfel de idei. Gilly (vezi Gosling, 1992), de exemplu, analizând rezultatele unei anchete asupra învăţătorilor, stabileşte două dimensiuni după care pot fi ordonate judecăţile profesorilor asupra elevilor. Prima ţine de conformismul elevilor la realizarea obiectivelor şcolare. Din această perspectivă, trăsăturile elevului bun sunt atenţia, tenacitatea, participarea la activităţi, responsabilitatea, interesul pentru muncă, regularitatea efortului. Cea de-a doua dimensiune se referă la participarea elevilor la viaţa grupului-clasă – buna integrare şi acceptarea de către grup sunt privite ca două condiţii însemnate ale reuşitei şcolare.

Un alt studiu face distincţia între reprezentările a două tipuri de elevi, ambele valorizate : tipul A, a cărui principală caracteristică este participarea în clasă, elev sociabil şi activ, şi tipul B, centrat pe activitatea de învăţare, anxios şi motivat să-şi depăşească slăbiciunile. Rezultate asemănătoare se degajă în urma unei cercetări ce şi-a propus să contureze reprezentările elevului slab şi ale celui bun, aşa cum apar ele la profesorii de liceu. Dacă trăsăturile elevului bun sunt : motivat, inteligent, harnic, adaptat, portretul celui slab se constituie din antonimele acestor epitete : lipsă de motivaţie, deficienţe intelectuale, leneş, inadaptat.

Mai toate cercetările ajung la concluzia că în concepţia profesorilor efortul este principalul factor al succesului şcolar. De aceea, ei îl valorizează mai mult decât valorizează capacitatea (inteligenţa), iar în reprezentările lor asupra elevului bun efortul este mai pregnant decât inteligenţa. Investigaţiile lui Mollo (1970) sunt printre cele care întăresc această observaţie ; reprezentarea elevului bun ar avea drept coordonate principale (în această ordine) mobilizarea, calităţile intelectuale şi participarea.

Aşadar, rolul instituţional al profesorului îşi pune apăsat amprenta asupra reprezentării pe care el şi-o contruieşte despre elev. Aceasta este structurată

de caracteristicile socotite de profesor predictive pentru succesul sau eşecul şcolar. Succesul şi eşecul sunt ele însele concepute din perspectiva normelor instituţiei educative. În afara acestui cadru de referinţă, pentru definirea succesului şi eşecului profesorii ţin seama de progresele (sau regresele) elevilor, precum şi de performanţele elevilor de aceeaşi vârstă.

Desigur, elevii dezvoltă şi ei reprezentări ale profesorilor, iar acestea le marchează interacţiunea cu pofesorii şi, în general, evoluţia în cadrul şcolii. S-a pus în evidenţă, de exemplu, că perceperea profesorului are loc pe trei coordonate principale: capacitatea empatică (capacitatea de a înţelege emoţiile şi sentimentele elevului), capacitatea organizatorică şi calitatea explicaţiilor („chemarea" sau talentul pedagogic). Pentru a ilustra înrâurirea acestor reprezentări asupra conduitelor, vom cita aici un studiu care a manipulat percepţia iniţială a elevilor asupra profesorului. Efectuarea unei preanchete a îngăduit stabilirea comportamentelor profesorilor pe care elevii le socotesc manifestări de empatie. Pe baza acestora s-a realizat un film de 12 minute care înfăţişa un profesor empatic, cald, afişând disponibilitate, şi un altul ce prezenta profesorul în ipostaze non-empatice. Profesorul care apărea în cele două scurt-metraje urma să întâlnească, separat, două grupuri de copii şi să dirijeze efectuarea de către aceştia a unor sarcini construite în aşa fel încât se putea uşor măsura cantitatea şi calitatea producţiei. Înaintea contactului cu noul profesor, fiecărui grup i se cere să vizioneze unul din cele două filme. Profesorul evolua în manieră standardizată în faţa grupurilor de elevi, el neavând cunoştinţă despre filmul la care a fost expus fiecare grup. Experimentatorul a putut uşor demonstra impactul reprezentării iniţiale a profesorului pe baza diferenţei de randament a elevilor din grupurile experimentale. Fireşte, manifestările de înţelegere au darul de a stimula productivitatea (Gilly, 1984).

b) Inteligenţa constituie în societatea noastră un obiect de reprezentare socială, reprezentare la stabilirea căreia participă, într-un proces de negociere, toţi membrii unui grup şi pe care o împărtăşesc cu toţii. Ea devine în mod legitim obiect al unei reprezentări sociale, căci este o valoare socială fundamentală. În general, inteligenţa este concepută ca ţinând de abilitatea individului de a desfăşura operaţii logice şi, ceea ce este important pentru abordarea psihosocială a educaţiei, de reuşita şcolară. Şcoala defineşte şi consacră o inteligenţă pe care societatea o valorizează şi o promovează. Preponderenţa definiţiei şcolare a acestei aptitudini atestă, fără îndoială, rolul covârşitor al instituţiei educative în sistemul social.

Explorând reprezentarea socială a inteligenţei, cercetătorii au pus în evidenţă o „ideologie a datului" care-i este subiacentă şi care proclamă caracterul înnăscut al inteligenţei (Mugny şi Carugatti, 1985). Slujindu-se de ideologia datului, simţul comun justifică în mod simplu diferenţele individuale atât de vizibile şi de încurajate astăzi. În plus, reprezentarea celei mai importante dintre aptitudini ca înnăscute îndeplineşte pentru mulţi indivizi o

funcţie de protejare a identităţii pozitive. Părinţii cred în caracterul înnăscut al inteligenţei, fără să creadă neapărat în transmiterea ei ereditară: astfel, ei sunt total absolviţi de răspundere pentru zestrea genetică a progeniturii, nefiind răspunzători nici pentru eventualul eşec al socializării copilului în familie. Cât despre profesori, este evident că o astfel de „ideologie" se află în contradicţie cu însăşi misiunea lor. Totuşi, ca să nu-şi asume răspunderea pentru eşecul şcolar al unora din elevi, ei sfârşesc prin a o adopta. Mai mult, profesorii cu experienţă se declară într-o mai mare măsură de partea ideii ineiste decât cei novici sau decât studenţii ce urmează să profeseze în învăţământ, ceea ce ilustrează o întărire progresivă a atitudinilor autodefensive. O evoluţie paralelă cunoaşte şi „idealismul" debutanţilor: credinţa lor în posibilităţile nelimitate de a influenţa performanţa copiilor dispare treptat, lăsând locul unui scepticism, dublat adesea de elitism.

Influenţa contextului normativ al instituţiei educative se vădeşte şi în acestă privinţă: adoptând criteriile de evaluare ale autorităţilor şcolare, profesorii sunt înclinaţi să valorizeze succesul la disciplinele „tari", ca matematica, fizica, chimia şi să judece inteligenţa prin prisma lui. (S-a demonstrat că profesorii care predau materiile favorizate de programa şcolară au alt stil de a interacţiona cu elevii şi altă manieră de a structura realizarea sarcinilor şcolare decât titularii celorlalte materii de învăţământ.) O dovadă în acest sens o furnizează un studiu al lui Mugny şi Perez (1996) care relevă că două categorii de subiecţi cu care se lucrează, profesorii şi studenţii-viitori profesori, apreciază la fel nivelul de inteligenţă al unor copii cu note mari la matematică, dar că în privinţa inteligenţei copiilor cu eşec la matematică, opiniile diferă; profesorii inferează un nivel al inteligenţei semnificativ mai coborât decât viitorii profesori. Dimpotrivă, cele două grupuri de subiecţi atribuie aproximativ acelaşi coeficient de inteligenţă unor copii despre care deţin informaţii că au evoluţii mediocre la desen.

S-a constatat şi un efect al calităţii de părinte al profesorului. Profesorii care au copii îşi manifestă într-o măsură mai mare acordul cu ideea caracterului înnăscut al inteligenţei decât profesorii fără copii, sau decât părinţii care nu sunt profesori. Ei neagă responsabilitatea profesorului (ceea ce ceilalţi părinţi nu fac) şi se pronunţă pentru utilizarea unor metode inspirate mai curând de pedagogia tradiţională – de pildă, pentru constrângere. Putem explica aceste rezultate prin conflictul între cele două roluri deţinute de aceşti subiecţi şi prin încercările lor de a le pune de acord justificând eşecul acţiunii pedagogice.

Reprezentările inteligenţei, aşa cum le dezvoltă profesorii, asigură echilibrul sistemului lor cognitiv, furnizând explicaţii acceptabile pentru fenomenul diferenţelor individuale. În plus, aceste reprezentări au menirea de a conferi o identitate pozitivă, menajând stima de sine a subiecţilor prin negarea responsabilităţii lor în cazul eşecului şcolar.

6. Atribuire şi explicaţie în mediul şcolar

În capitolul anterior am analizat atribuirile elevilor cu privire la performanţele lor şi posibilele urmări ale acestor atribuiri asupra rezultatelor şcolare viitoare. În rândurile de mai jos vom expune succint concluziile unor studii ce s-au interesat de activitatea inferenţială a profesorului. Evident, profesorul face şi el atribuiri cu privire la propriile comportamente, iar lucrul acesta îl ajută să se cunoască pe sine, după cum face atribuiri cu privire la succesele şi insuccesele sale, ceea ce-i determină stima de sine, precum şi expectanţele asupra consecinţelor comportamentelor viitoare. Dar cercetările din domeniul acesta au avut în vedere mai ales explicaţiile profesorului asupra succeselor şi eşecurilor elevilor. Ele au stabilit că, în general, cauza eşecului şi reuşitei şcolare este identificată ca fiind absenţa sau prezenţa efortului (sau motivaţiei). Este firesc ca profesorul să facă atribuiri interne pentru eşecul elevului (să considere cauza eşecului ca fiind internă persoanei elevului), în vreme ce, foarte probabil, elevul va fi înclinat să facă o atribuire externă pentru eşecul său (invocând neşansa sau dificultatea sarcinii), dar fermitatea profesorilor în a alege drept cauză internă efortul (şi nu capacitatea) poate intriga. În explicaţiile asupra acestor rezultate se invocă de obicei două motive:

a. lipsa efortului ar fi indezirabilă social, şi de aceea profesorul se aşteaptă ca elevul să depună eforturi; atunci când n-o face, lucrul acesta devine evident, şi nereuşita este pusă pe seama lui;

b. capacitatea sau abilitatea este percepută ca o trăsătură a persoanei; de aceea, ea nu poate fi influenţată de acţiunea pedagogică. Dimpotrivă, efortul se poate schimba în timp, iar profesorul poate determina elevul să facă efortul de a realiza o sarcină şcolară oarecare, folosind recompense şi pedepse (prin pedeapsă nu înţelegem pedeapsă fizică, ci orice sancţiune negativă – de pildă dezaprobare, critică etc.). Ca atare, atribuirea la efort justifică întru totul rolul profesorului.

Cel din urmă motiv este pus la îndoială de un autor precum P. Gosling, care consideră că dacă atribuirea la efort justifică demersurile pedagogice ale profesorului, înseamnă că profesorii îşi asumă răspunderea atât pentru reuşita elevului, cât şi pentru eşec. „Credem, scrie autorul francez, că ar trebui să dăm o interpretare a atribuirii la efort diferită în caz de succes şi de eşec: în caz de succes ar servi cu adevărat la justificarea rolului profesorului; în caz de eşec şcolar, ea ar avea funcţia de a absolvi profesorul de răspundere, făcându-l pe elev responsabil pentru eşecul său" (Gosling, 1992, p. 61). Oricum ar fi, a pune performanţele şcolare pe seama motivaţiei ni se pare în

spiritul pedagogiei moderne şi al reformelor în curs de desfăşurare în sfera educaţiei. Dimpotrivă, propensiunea către atribuirile la efort se află în flagrantă contradicţie cu ideea inteligenţei înnăscute care, de altfel, poate să ducă la pesimism pedagogic şi la pasivism.

Feed-back-ul pe care profesorii îl furnizează elevilor se află în legătură cu atribuirile lor. Faptul că profesorii percep abilitatea sau efortul ca aflându-se la originea succesului sau a eşecului şcolar influenţează maniera în care ei aplică sancţiunile. De exemplu, indiferent dacă elevii au abilităţi deosebite sau sunt mai puţin dotaţi, cei ce au depus mai mult efort sunt recompensaţi mai mult în caz de succes şi sunt pedepsiţi mai puţin în caz de eşec. Pe de altă parte, elevii slabi care vădesc o motivaţie deosebită primesc recompense mai mari decât elevii buni foarte motivaţi, iar elevii lipsiţi de capacităţi notabile, ce nu depun eforturi sunt pedepsiţi mai puţin decât cei foarte înzestraţi, dar care nu se arată dispuşi să facă eforturi pentru îndeplinirea sarcinilor de învăţare. De altminteri, este normal ca efortul să formeze într-o mai mare măsură obiectul recompenselor decât capacitatea.

Efectul acesta privitor la atribuirile la efort pare să nu se manifeste decât atunci când profesorii explică succesul sau eşecul elevilor pe care-i cunosc. Dacă, într-o anchetă asupra stării învăţământului, adresăm profesorilor întrebări despre cauzele reuşitei şi eşecului şcolar în general, ei vor alege mai curând cauze externe (situaţia socio-economică, mediul familial). Această diferenţă (grupul elevilor se află sub influenţa condiţiilor sociale, în vreme ce comportamentul unui elev anume este ghidat de cauze interne) mărturiseşte acceptarea unui determinism social asupra căruia nu se poate interveni. Între cauzele externe pomenite pot apărea şi cele ce ţin de şcoală (organizare, înzestrare materială etc).

De fapt, şi decalajul semnalat mai sus, între atribuirile generale şi cele particulare, se constituie într-o probă pentru ideea că atribuirile pe care le fac profesorii ce privire la evoluţia elevilor în şcoală au funcţia de a menţine o identitate profesională pozitivă. Prin atribuirile lor, profesorii îşi asumă responsabilitatea pentru succesele elevilor (ei sunt cei care au ştiut să-i motiveze) şi aşează această responsabilitate pe umerii elevilor în caz de eşec (profesorul s-a străduit să-i stimuleze, dar ei n-au acceptat să depună eforturi susţinute). Multe studii atestă această strategie de protejare a stimei de sine, demonstrând, de pildă, că profesorii foarte ambiţioşi explică într-o mai mare măsură decât ceilalţi performanţele elevilor invocând efortul. Cei ce s-au interesat de percepţiile şi atribuirile profesorului l-au tratat ca pe un simplu observator, în vreme ce el este un participant, un observator interesat. Profesorul este departe de a avea o atitudine indiferentă faţă de evoluţia elevului. Depăşind statutul de simplu spectator, pe care nu-l deţine aproape niciodată, el se implică, încât rezultatele elevilor sunt în parte determinate de el, şi la rândul lor îl afectează. Intervenţia sa poate preveni eşecul, după cum

poate facilita succesul elevului. De aceea, atribuirile sale, ce vizează stabilirea responsabilităţii pentru performanţele slabe ori excelente ale elevului, nu pot fi obiective.

Rezultate care contrazic oarecum generalitatea atribuirilor la efort sunt furnizate de studiile interculturale. Într-o cercetare ce urmărea compararea sistemelor de evaluare din Statele Unite şi din Asia (în special Japonia, Coreea de Sud, Hong Kong) s-a pus în evidenţă faptul că în şcolile americane se urmăreşte stabilirea diferenţelor dintre studenţi din punctul de vedere al capacităţii, în vreme ce profesorii din Asia se preocupă în mod special de stimularea efortului. Învăţământul în ţările asiatice avute în vedere este organizat în aşa fel încât încurajează performanţele înalte la matematică ale tuturor elevilor ; profesorii au convingerea că foarte puţini elevi sunt lipsiţi de capacitatea necesară pentru a-şi însuşi cunoştinţele predate. Ei definesc profesorul ideal ca având drept caracteristică fundamentală claritatea predării. Dacă li se cere profesorilor americani aceeaşi definiţie, ei declară că înţelegerea diferenţelor individuale reprezintă trăsătura cea mai importantă a profesorului ideal. După explorarea reprezentărilor, autorii studiului au concluzionat că performanţele superioare la matematică ale elevilor asiatici trebuie puse pe seama diferenţelor semnalate. Este aceasta o dovadă a efectelor aşteptărilor profesorilor (profesorii americani se aşteaptă la performanţe foarte diferite, şi într-un fel sau altul comunică aceste aşteptări), dar şi o dovadă a impactului fenomenelor de reprezentare în general asupra performanţelor elevului.

7. Efectele expectanţelor profesorului

Auto-îndeplinirea profeţiilor sau confirmarea comportamentală reprezintă un fascinant complex de dinamici psihosociale ce subîntinde, în multe cazuri, interacţiunea dintre indivizi. Psihologia socială a făcut din acest fenomen una din temele ei cele mai incitante. Şi psihologia procesului educaţional îl tratează, demonstrând influenţa reprezentărilor asupra desfăşurării acţiunii educative.

În interacţiunile cotidiene, oamenii utilizează adesea credinţe şi expectanţe (sau aşteptări) despre ceilalţi ca să-şi ghideze conduitele. Acţiunile lor pot face ca partenerii să se comporte în aşa fel încât să confirme expectanţele iniţiale. Potrivit lui Robert Merton, „auto-realizarea profeţiilor este la început o definiţie falsă a situaţiei, ce produce un nou comportament, iar acesta, la rândul său, determină concepţia iniţial falsă să devină adevărată. Aparenta validitate a unei astfel de profeţii perpetuează eroarea. «Profetul» va invoca fapte prezente pentru a dovedi că a avut dreptate de la început. Logica socială poate avea astfel de efecte perverse" (Merton, 1948, *apud* Cooper, 1983). Psihologia socială cognitivistă a arătat că aşteptările pot conduce la

distorsiuni perceptuale. Indivizii manifestă în unele cazuri tendinţa de a interpreta, percepe, explica şi de a-şi aminti actele celorlalţi în aşa fel încât ele să fie conforme cu aşteptările lor.

Cercetătorii din ştiinţele comportamentale au depus mari eforturi pentru a pune în evidenţă calitatea credinţelor şi expectanţelor de a se auto-realiza. Ei s-au preocupat mai cu seamă de modalităţile în care preconcepţiile influenţează evoluţia şi rezultatele interacţiunii, demonstrând că un observator ce a demonstrat iniţial expectanţe greşite despre o altă persoană (actorul), va acţiona, în baza acestor expectanţe în aşa fel încât va determina actorul să i le confirme prin comportamentele sale. Expectanţa, unul din elementele fundamentale în aceste dinamici, reprezintă „probabilitatea subiectivă sau ipoteza implicită sau explicită privind apariţia unui rezultat, voluntar sau nu, ca urmare a unui anume comportament; ea are o importanţă deosebită în organizarea câmpului cognitiv al subiectului, în procesul de structurare a situaţiei în care se găseşte şi în alegerea comportamentului ce va fi actualizat din repertoriul comportamentelor sale potenţiale" (Dafinoiu, 1996, p. 59).

Credinţele şi expectanţele pot crea realitatea socială, pot influenţa cursul evenimentelor în aşa fel încât, chiar neadevărate, ele sfârşesc prin a se adeveri. De exemplu, dacă A crede că B este prietenos şi sociabil din fire, se va comporta îndatoritor şi amabil ori de câte ori se află împreună. Fără îndoială, B va răspunde la fel. A, probabil, va trage concluzia că felul lui B de a se comporta confirmă părerea lui iniţială. Cu siguranţă că nu-şi va da seama că dacă ar fi crezut că B este rece şi distant, ar fi adoptat un stil de interacţiune distant şi rezervat. Probabil că în cazul acesta B l-ar fi tratat, la rândul său, rece, tratament pe care A l-ar fi interpretat ca o validare a expectanţelor sale. În oricare din cele două situaţii A nu este conştient că propria lui conduită generează o realitate care nu face decât să-i confirme aşteptările.

Într-un experiment din 1977, Snyder, Tanke şi Berscheid au înmânat unor studenţi fotografii cu fetele pe care urmau să le cunoască prin intermediul telefonului. Una din fotografii înfăţişa o fată foarte frumoasă, cealaltă o fată mai puţin atrăgătoare. Înainte ca subiecţii să înceapă realizarea sarcinii propriu-zise, au ieşit la iveală expectanţele lor legate de înfăţişarea fizică. Cei cărora li s-a prezentat fotografia fetei frumoase îşi imaginau că vor sta de vorbă cu o fiinţă sociabilă, plină de umor, amabilă, generoasă. Ceilalţi anticipau o întâlnire cu o fată puţin sociabilă, acră şi rigidă. În convorbirile propriu-zise, primii au tratat pe conlocutoarea lor plini de căldură, cu umor, fiind mai curând exuberanţi. Cei ce credeau că la capătul firului se află o fată puţin atrăgătoare au fost distanţi şi reţinuţi. Comportamentul băieţilor l-a determinat pe cel al fetelor, care au oferit confirmarea comportamentală pentru expectanţele iniţiale ale băieţilor. Fetele despre care subiecţii au crezut că sunt frumoase s-au arătat foarte prietenoase. Dimpotrivă, fetele despre care partenerii lor credeau că sunt mai puţin atrăgătoare, au fost deranjate de maniera în care le-au tratat băieţii şi au adopatat şi ele o atitudine rezervată

în timpul conversaţiei. „În mod clar, apreciază autorii, băieţii din acest experiment au iniţiat ei înşişi un lanţ de evenimente ce au produs confirmarea comportamentală a credinţelor lor" (Snyder, Tanke şi Berscheid, 1977, p. 664).

Psihologii sociali care au lucrat în acest domeniu au descris astfel mecanismul ce generează auto-realizarea profeţiilor:

1. observatorul dezvoltă anumite expectanţe eronate despre actor;
2. observatorul acţionează ca şi cum aceste expectanţe ar fi adevărate, şi îl tratează pe actor în consecinţă;
3. opiniile observatorului schimbă conceptul de sine al actorului. Astfel, actorul îşi adaptează comportamentul la atitudinile şi opiniile pe care le exteriorizează actorul;
4. observatorul interpretează comportamentul actorului ca o confirmare a credinţelor sale iniţiale.

Aceste ipoteze au fost testate mai întâi chiar în domeniul experimentului psihologic, arătându-se că subiecţii ce participă la un experiment au tendinţa de a se comporta aşa cum se aşteaptă experimentatorii. Fenomenul acesta introduce o distorsiune serioasă în cercetarea psihologică, dat fiind că experimentatorii urmăresc în general confirmarea ipotezelor.

Ideea auto-realizării profeţiilor şi-a găsit o aplicare imediată în mediul şcolar. Încă la începutul anilor '60, liderii negrilor din Statele Unite au susţinut că tinerii negri ar putea fi victime ale aşteptărilor negative pe care profesorii albi din clasa de mijloc le au despre ei.

Studiul fundamental în această privinţă a fost realizat de Robert Rosenthal şi Lenore Jacobson şi publicat în 1968 sub titlul *Pygmalion în clasă*. Autorii au administrat unor elevi dintr-o şcoală primară teste de inteligenţă, explicând profesorilor că aceste teste pot prezice care elevi vor face progrese intelectuale vizibile în următoarele opt luni. Fiecărui profesor i-a fost apoi înmânată o listă cu nume de elevi din propria clasă (cam 20%) identificaţi ca având un potenţial intelectual deosebit. În fapt, elevii de pe listă fuseseră aleşi la întâmplare. Examinaţi opt luni mai târziu, la elevii respectivi s-a constatat o creştere spectaculoasă.

Cercetarea a avut un ecou nemaipomenit. Ea demonstra rolul foarte însemnat al profesorilor în modelarea participării elevilor, dar şi – s-a considerat în epocă – în perpetuarea inegalităţilor sociale căci, într-adevăr, efectele aşteptărilor profesorilor sunt mai puternice în cazul fetelor, copiilor provenind din minorităţile etnice sau rasiale sau celor din familii sărace. Evident, expectanţele negative ale profesorilor conduc la performenţe slabe. În şcolile noastre, este posibil ca în afara elevilor cu status socio-economic inferior, copiii ţigani să fie victime ale expectanţelor profesorilor.

Întrebările la care au încercat să răspundă studiile ulterioare au fost în număr de două:

1. Ce factori influenţează aşteptările profesorilor? şi
2. Cum sunt comunicate aceste aşteptări?

Unul din modelele avansate conceptualizează procesul de transmitere a expectaţiilor în termeni de comportamente observabile (Cooper, 1984):

1. Profesorul dezvoltă aşteptări ce prezic comportamente specifice şi eşecul sau succesul fiecărui elev.
2. Ghidat de aceste aşteptări, profesorul se comportă diferit faţă de elevi.
3. Tratamentul profesorului furnizează informaţii elevului asupra nivelului performanţei aşteptate de la el.
4. În cazul în care profesorul arată constanţă în maniera sa de relaţionare, iar elevul este înclinat să adere la normele şcolii şi să interiorizeze aprecierile profesorului, performanţa elevului va ajunge să corespundă credinţei profesorului.

Cele două elemente fundamentale ale situaţiilor de confirmare comportamentală sunt, potrivit acestui model, constanţa conduitei profesorului şi tendinţa elevului de a include în conceptul de sine evaluările profesorului. Această interiorizare a opiniei celuilalt pare să fie veriga principală în procesul de auto-îndeplinire a profeţiilor. Încă G.H. Mead a arătat în ce măsură observatorul poate influenţa conceptul de sine al actorului, fără să-i influenţeze mai întâi comportamentul.

Un alt model, făurit de R. Rosenthal însuşi (vezi Cooper, 1983; Dafinoiu, 1996) indică dimensiunile sociale ale comportamentului profesorului ce sunt implicate în acest proces. Rosenthal a stabilit patru factori determinanţi pentru confirmarea comportamentală: atmosfera, output-ul (ieşirile), input-ul (intrările) şi feed-back-ul.

Potrivit lui Rosenthal, profesorii creează un climat socio-afectiv mai cald pentru elevii pe care-i apreciază. Atunci când îşi imaginează că au de-a face cu elevi buni, le acordă mai multă încredere şi le zâmbesc mai mult decât elevilor pe care-i cred slabi. În general, registrul non-verbal este acela care exprimă atitudinea binevoitoare, ce are la bază expectaţii pozitive.

Din punctul de vedere al factorului input, Rosenthal arată că elevilor slabi li se oferă mai puţine ocazii de a învăţa chestiuni noi şi li se explică mai puţin chestiunile dificile.

Al treilea factor, output-ul verbal, se referă la două comportamente ale profesorilor: insistenţa lor de a urmări schimbul de replici până se ajunge la concluzii satisfăcătoare şi frecvenţa cu care se angajează în interacţiunile legate de sarcinile didactice. De exemplu, profesorii au tendinţa de a prelungi discuţia cu cei în legătură cu care au aşteptări pozitive după ce aceştia au răspuns greşit la întrebări, de a acorda mai multă atenţie răspunsurilor lor şi de a repeta întrebările, accentuând anumite părţi ale lor ce pot sugera răspunsul. Ei lasă acestor elevi mai mult timp de gândire înainte de a adresa

întrebările rămase fără răspuns restului clasei. În ce priveşte frecvenţa interacţiunilor, elevii-ţintă ai expectaţiilor pozitive ale profesorului caută mai des contactele cu acesta, chiar în afara cadrului clasei, decât elevii de la care profesorul nu aşteaptă prea mult.

Feed-back-ul se referă în principal la utilizarea de către profesor a laudei şi a criticii. Tendinţa profesorilor este de a lăuda pe cei despre care cred că pot obţine performanţe înalte, chiar când dau răspunsuri inexacte, şi de a critica răspunsurile celorlalţi, chiar când sunt corecte.

În sfârşit, mai semnalăm că un efect deosebit de interesant apare atunci când aşa cum, desigur, se întâmplă adesea în situaţiile reale expectanţele pozitive ale profesorului cu privire la performanţa unui elev se dezvoltă şi se manifestă o dată cu expectanţele acestuia din urmă cu privire la propria sa performanţă. Această interacţiune se poate solda cu un rezultat neaşteptat: cele două expectanţe pozitive acţionând simultan duc la deteriorarea performanţei (Zanna, Sheras, Cooper şi Shaw, 1975). Explicaţia autorilor experimentului ce a pus în evidenţă acest efect are drept element principal presiunea socială prea mare exercitată asupra elevului. În condiţiile în care elevul se află sub apăsarea propriei expectanţe şi sub aceea a profesorului, impactul unui eşec, oricât de neînsemnat, se amplifică, determinând anxietate şi scăderea performanţei.

În ultimul timp s-au publicat mai multe studii care pledează pentru o înţelegere mai nuanţată a efectului expectanţelor profesorului. Lee Jussim, un cercetător ce s-a afirmat în acest domeniu, susţine că percepţiile profesorilor sunt mai exacte decât s-a considerat până acum, şi că expectaţiile lor prezic performanţele elevilor pentru că sunt întemeiate, nu pentru că le-ar determina prin mecanismul auto-îndelinirii profeţiilor (Jussim, 1989). Totuşi, nimeni nu merge până la a nega acest efect. Iar profesorii înşişi sunt, probabil, primii dispuşi să depună mărturie în favoarea existenţei lui, confirmându-şi astfel statutul lor de pygmalioni moderni.

*

Profesorul este figura centrală a reformei educaţionale contemporane. El trebuie să renunţe la rolul său tradiţional şi să se transforme, în condiţiile în care şcoala se restructurează în echipe de elevi şi profesori, într-un planificator al activităţilor de grup, într-un facilitator al interacţiunii elevilor şi într-un consultant. El este cel care trebuie să înveţe să-şi alieze computerul în acţiunea educativă, să facă din acesta un puternic catalizator al interacţiunii dintre elevi. De el depinde prefacerea travaliului în clasă într-o activitate agreabilă, desfăşurată într-un mediu afectiv, cald şi securizant. După cum de el depinde introducerea perspectivei interdisciplinare şi răspândirea practicii predării în echipă (*team-teaching*). Socotim că numai un profesor care a reflectat asupra rolului său şi care deţine cunoştinţe psiho-pedagogice poate deveni protagonistul acestei reforme.

ÎNTREBĂRI:

1. Care sunt funcţiile profesorului în şcoală?
2. Argumentaţi în favoarea stilului democratic al profesorului. Un profesor democratic poate să-şi întemeieze autoritatea pe puterea coercitivă?
3. Credeţi că reprezentarea inteligenţei ca înnăscută influenţează comportamentul profesorului? Explicaţi.
4. De ce au profesorii tendinţa de a pune eşecul şcolar al elevilor pe seama lipsei de efort?
5. Descrieţi mecanismul auto-îndeplinirii profeţiilor în mediul şcolar şi arătaţi cum poate fi folosit pentru ameliorarea performanţelor elevilor.

Capitolul XV

Perspectiva umanistă asupra educației

Ovidiu Lungu, Luminița Iacob

Introducerea acestei teme în finalul manualului de psihologie școlară este expresia conștientizării unei necesități: depășirea practicilor instructiv--educative curente. Dacă, într-o măsură mai mică sau mai mare, aplicații la toate temele anterioare se regăsesc – mai fericit sau mai denaturat – și în realitatea noastră educațională, ceea ce teoretizează perspectiva umanistă ține, la noi, încă de viitor. Două precizări însă:

- orice viitor începe în prezent și tu, potențial profesor, ești un agent semnificativ al lui;
- ceea ce este, în învățământul nostru, încă viitor, este deja „istorie" pentru alte sisteme educative.

Nu mai avem dreptul și, mai ales timpul, să considerăm că ceea ce încă nu facem, nu există. Există, iar pentru un profesionist, o cât mai completă informare – indiferent de ce decizie va lua apoi –, este obligație elementară. O subliniere se impune: evident că aspecte principiale sau elemente de tehnologie didactică de inspirație umanistă se pot regăsi și în școala românească, de la domnul Trandafir încoace. Dar ele nu țin și nu au ținut de sistemul de învățământ și de politica educativă generală. Au fost, în fapt, proiecția unor spirite deschise, cu har, care le-au aplicat restrâns în munca lor, în virtutea propriei filosofii asupra actului paideutic.

Or, în practica educațională occidentală, perspectiva umanistă este deja o alternativă în cadrul sistemului educațional, fiind baza unuia dintre cele trei modele fundamentale ale acțiunii pedagogice.

1. Modele generale ale acțiunii pedagogice

Dintre criteriile extrem de diverse care pot conduce la sistematizări în câmpul educațional, M. Lesne (1977) alege o variantă operațională, eficientă prin gradul ei ridicat de discriminare: *obiectivul formativ dominant*. Acesta este formulat în termenii rezultatului final al intervenției educative. Opțiunea sa atrage atenția asupra faptului că, dacă, din start, ființa umană este văzută ca „produs social" sau ca „actor social" ori drept „agent social", întreg

eşafodajul educaţional este obligat să fie pe măsură. Fără a fi doar diferenţe de nuanţă, cele trei expresii ale statutului acordat omului în societate creionează trasee sensibil diferite pentru actul formării sale.

În baza criteriului amintit s-au conturat trei mari modele ale influenţei şi acţiunii educative: modelul transmisiv-normativ, modelul incitativ-personal şi modelul achiziţiei prin inserţie socială.

Pentru o mai completă şi, în acelaşi timp, analitică aplicare asupra caracteristicilor esenţiale ale celor trei modele este utilă adaptarea realizată după sinopticul autorului francez (M. Lesne, 1977, pp. 178-179).

Caracteristici	Modele de acţiune pedagogică		
	Transmisiv-norma	**Incitativ-personal**	**Achiziţie prin inserţie socială**
1. Punctul de ancorare	Exigenţele socio-culturale ale etapei	Resursele celor ce se formează ca forme interne dinamice şi creatoare; sistemul motivaţional prin excelenţă	Resursele formative ale relaţiilor sociale reale ale vieţii cotidiene
2. Logica muncii pedagogice	Determinată strict şi centrată pe individ ca obiect al formării	Determinare în situaţie cu centrare pe individ ca subiect al propriei formări	Determinată şi în determinare în funcţie de individul aflat în dublă postură – agent al influenţei sociale şi, prin aceasta, al autoformării
3. Dominanta acţională	A oferi un conţinut printr-o activitate didactică centrată asupra individului	A induce dezvoltarea personală prin acţiuni de autoconştientizare în cadrul grupurilor mici	A ajuta apropierea cognitivă de realitate printr-o activitate pedagogică bazată pe acţiunile curente ale persoanelor care se formează
4. Raporturile cu cunoştinţele	Acceptarea ideii de cunoştinţe obiective şi cumulative ce trebuie însuşite prin transmitere. Presiune puternică din partea conţinuturilor ştiinţifice	Recunoaşterea existenţei a diferite forme de cunoştinţe, dar cu acceptarea ideii că utilitatea lor este relativă. Selecţia conţinuturilor în funcţie de necesităţile celui care se formează	Existenţa unui dublu statut al selecţiei cunoştiinţelor: ştiinţific şi social

Caracteristici	Modele de acţiune pedagogică		
	Transmisiv-normati	Incitativ-personal	Achiziţie prin inserţie socială
4. Raporturile cu cunoştinţele	Necesitatea unei evaluări prealabile care să identifice punctul de plecare în cunoaştere al subiectului pentru o adaptare şi facilitare a discursului cognitiv transmis	Necesitatea unei acţiuni prealabile asupra atitudinilor şi motivaţiilor pentru a degaja sau întări oferta personală a celui ce se formează	Necesitatea unui cadru şi a unor instrumente teoretice care să faciliteze achiziţia prin efort personal a realului în determinismele şi relaţiile sale concrete
	Pedagogia modelului, acesta fiind reprezentat de oferta profesorului, de conţinuturile fixate şi cerute de el. Profesorul ca sursă principală	Pedagogie a liberului acces la cunoştinţe, ghidată de orientarea motivaţională şi personală. Încurajarea raportării la surse multiple	Pedagogia relaţiei teorie-practică, în dubla sa determinare
5. Raportul de putere în relaţia didactică	Acceptarea autorităţii pedagogice şi a exercitării ei directe	Refuzul exercitării explicite a autorităţii pedagogice şi exprimarea sa în forme non-directive	Recunoaşterea autorităţii pedagogice şi utilizarea ei în relaţie cu formele sociale ale puterii
	Delegări minore ale autorităţii celor care se formează	Crearea unor modalităţi de cogestiune şi autogestiune a puterii în cadrul grupurilor	Exerciţiul democratic al puterii într-o muncă în comun a formatorilor cu cei care se formează
	Controlul cantitativ şi etalonat al cunoştinţelor : sancţiunile sunt apanajul profesorului	Controlul calitativ şi autoevaluativ : sancţiunile vin dinspre grup	Evaluare în comun a efectelor reale ale formării în cadrul activităţilor cotidiene : sancţiunile vin din însăşi finalitatea şi calitatea muncii

Caracteristici	Modele de acţiune pedagogică		
	Transmisiv-normati	Incitativ-personal	Achiziţie prin inserţie socială
6. Principalii agenţi ai formării	Profesorii care pot însă intermedia accesul şi la alţi specialişti	Animatorii, sau profesorul în postură de animator, cu rol de a elibera forţele latente ale persoanei şi grupului într-o direcţie autoformativă	Echipa de formatori care facilitează legătura celor ce se formează cu instrumentele teoretice necesare, în cadrul real al unei intervenţii formatoare prin ea însăşi
7. Efecte sociale	Reproducerea sistemului în care se ancorează	Adaptarea mobilă la exigenţele sistemului	Producerea de noi forme adaptative care pot conduce chiar la schimbarea sistemului
	Formarea unor „produse sociale" prin realizarea, validată de societate, a unui nivel cognitiv şi profesional	Formarea unor „actori sociali" capabili să se resitueze mereu în câmpul social şi gnoseologic	Formarea unor „agenţi sociali" capabili de diagnostic, intervenţie şi schimbare a cadrului existenţei

Chiar şi pentru un ochi neobişnuit cu terminologia de specialitate, este evident că prima coloană oferă o analiză a ceea ce ne este familiar : o educaţie preponderent transmisiv-normativ. Se poate şi altfel ? Cele două variante sugerează că da.

Din raţiuni pragmatice, utile oricărui cadru didactic, interesează ce schimbare în câmpul psihologiei ştiinţifice a putut atrage atât de viu atenţia şi, totodată, susţine dorinţa de alternativă[1]. Coloana modelului incitativ--personal în prima sa rubrică sugerează deja răspunsul : *psihologia umanistă*.

2. Fondatorii psihologiei umaniste

Trei persoane au avut un impact deosebit pentru dezvoltarea psihologiei umaniste şi asupra implicaţiilor ei în câmpul educaţiei : A. Maslow, C. Rogers, A. Combs.

1. Evident, nu ne facem iluzia că un model educativ este schimbat prin noutăţile teoriei psihologice. Schimbarea ţine, în primul rând, de comanda socială, psihologia poate oferi perspectiva critică şi baza explicativă pentru variantele aplicative.

A. Maslow. Acesta şi-a luat doctoratul într-un departament de psihologie care susţinea puternic poziţia behavioristă. După ce a absolvit însă, el a venit în contact cu psihologii gestaltişti (formei), s-a pregătit pentru o carieră de psihanalist şi a devenit interesat de antropologie. Ca rezultat al acestor influenţe diverse, a ajuns la concluzia că psihologii behaviorişti americani au devenit atât de preocupaţi de obiectivitate şi studiul comportamentului manifest, încât au ignorat câteva dintre aspectele cele mai importante ale existenţei umane. În acelaşi timp, Maslow s-a convins că şi perspectiva freudiană asupra psihicului are limitări, în special pentru că se bazează mai mult pe comportamentul omului nevrotic. Atunci, a început să observe comportamentele oamenilor bine adaptaţi – sau *auto-actualizatori*, cum i-a denumit el pe aceştia – şi a ajuns la concluzia că, pe parcursul dezvoltării, copiii sănătoşi mental *caută experienţele de viaţă care le aduc satisfacţie*. Ca alternativă la interpretările psihanalitice şi behavioriste ale comportamentului, Maslow a propus – ca pe o *a treia forţă a psihologiei* – perspectiva umanistă.

În lucrarea sa *Către o psihologie a fiinţei* (1968), Maslow prezintă 43 de afirmaţii, postulate de bază, ce explică punctul său de vedere. Iată câteva dintre cele mai semnificative: Fiecare individ se naşte cu o anume natură interioară; Această natură interioară este formată şi influenţată de experienţe, gânduri şi trăiri inconştiente, dar nu este dominată de aceste forţe; Indivizii îşi controlează cea mai mare parte a propriului comportament; Copiilor trebuie să li se ofere posibilitatea de a lua cât mai multe decizii privind propria lor dezvoltare; Părinţii şi educatorii sunt chemaţi să joace un rol important în a le oferi copiilor posibilitatea de a face alegeri înţelepte. Prima cerinţă este de a le satisface trebuinţele de siguranţă, iubire, confort şi stimă personală, lăsându-i să crească şi nu controlându-le căile de creştere. Cuvântul de ordine propus de Maslow educatorilor, ca sinteză a poziţiei sale, exprimă o cerinţă aproape banală, dar ades nerespectată: *Lăsaţi copii să crească!*

C. Rogers. Şi el a trecut printr-o experienţă similară cu cea a lui Maslow şi a ajuns la aceleaşi concluzii. Rogers şi-a început cariera profesională ca psihanalist. Ulterior a ajuns la concluzii identice cu ale lui Maslow: perspectiva psihanalitică îi face pe oameni să pară neajutoraţi, indivizi ce nu pot să se descurce în viaţă fără ajutorul psihoterapeutului. În timp, Rogers a dezvoltat o nouă abordare, o nouă tehnică psihoterapeutică. El a denumit-o centrată pe client sau non-directivă, pentru a accentua faptul că mai degrabă clientul sau pacientul trebuie să joace rolul principal în terapie şi nu psihoterapeutul. Această abordare este opusă celei psihanalitice, unde în centru se găseşte terapeutul, care face interpretările şi oferă prescripţii.

În timp ce practica psihoterapia centrată pe client, Rogers a ajuns la concluzia că ar fi mai bine dacă ar stabili câteva condiţii. El a precizat că faţă de client, terapeutul trebuie să manifeste o atitudine caldă, pozitivă şi de

acceptare. Rogers a concluzionat că aceste condiţii determină clientul să devină conştient de sine şi să se accepte aşa cum este. O dată ce indivizii au reuşit aceasta, ei vor putea să-şi rezolve singuri problemele personale, fără a mai depinde de terapeut.

Pe lângă activitatea sa terapeutică, Rogers a activat şi ca profesor. Analizându-şi activitatea didactică, a ajuns la concluzia că principiile sale terapeutice se pot aplica cu succes şi în educaţie. Astfel, el a lansat ideea *educaţiei centrate pe elev,* în care educatorii vor trebui să stabilească pentru elev acelaşi climat cald, pozitiv şi de acceptare de sine.

În accepţiunea sa, Rogers vede educatorul mai mult ca un *facilitator* al procesului de învăţare, al cărui scop final trebuie să fie acela al pregătirii elevului să înveţe de unul singur, fără ajutorul celor din jur. Deci scopul principal al educării este dezvoltarea capacităţilor şi tehnicilor de învăţare. *Educaţia să plece şi să revină la elev !* – ar putea fi sintagma care-i sintetizează poziţia. Cei interesaţi de o analiză critică a ideilor rogersiene pot consulta lucrarea lui G. Snyders (1978).

A. Combs. Este cel care a devenit un avocat entuziast al abordării umaniste, după ce a trecut prin experienţe similare cu cele ale lui Maslow şi Rogers. Şi el a rămas dezamăgit de behaviorism şi psihanaliză, şi astfel a căutat o alternativă. În timp ce Maslow, în studierea motivaţiei, şi-a bazat concepţia pe observarea comportamentelor reale şi analiza biografiilor unor personalităţi, iar Rogers şi-a construit teoria pe experienţa de psihoterapeut, Combs a utilizat o perspectivă cognitivă ca punct de plecare în teoria sa. El a început cu presupunerea că „toate comportamentele unei persoane sunt rezultatul direct al câmpului perceptiv din momentul comportării sale" (1965, p. 12). Din acest punct de vedere rezultă că educatorul trebuie să înţeleagă şi să privească orice situaţie de învăţare din perspectiva elevului sau a celui ce trebuie să înveţe. Cu toate că teoria lui se aseamănă mult cu cea a psihologilor cognitivişti, Combs accentuează mai puţin aspectele cognitive ale învăţării şi acordă o importanţă mai mare percepţiei personale a celui ce învaţă.

Combs crede că modul cum o persoană se percepe pe sine este de o importanţă vitală, iar scopul educării este să-l ajute pe elev să-şi dezvolte o imagine pozitivă despre sine. Pornind de la acest punct de vedere, el îşi dezvoltă cerinţele educative punând la bază cele şase caracteristici ale unui bun educator :

1. trebuie să fie bine informat pe domeniul său ;
2. să fie sensibil la sentimentele elevilor şi colegilor ;
3. să creadă că elevii săi sunt capabili să înveţe ;
4. să posede o imagine de sine pozitivă ;
5. să vrea să îi ajute pe elevi ca ei să obţină rezultatele cele mai bune şi
6. să utilizeze metode diferite de instruire.

Educatorul este un facilitator, un asistent al copilului – ar fi esenţa mesajului său.

Luate împreună, observaţiile lui Maslow, Rogers şi Combs au condus la dezvoltarea unei concepţii asupra educaţiei care accentuează faptul că educatorii trebuie să creadă în elevii lor suficient de mult ca să le permită să facă numeroase alegeri privind ce şi cum trebuie ei înşişi să înveţe. În acelaşi timp, este necesar ca educatorii să fie sensibili la trebuinţele sociale şi emoţionale ale elevilor, să empatizeze cu aceştia, să le răspundă într-un mod pozitiv şi să dovedească că au încredere în ceea ce ei fac. În cele din urmă, educatorii trebuie să fie sinceri cu elevii, să le arate că şi ei au trebuinţe şi sentimente, au limite şi neîmpliniri, chiar dacă sunt adulţi.

3. Alte „voci” umaniste, noi cerinţe pedagogice

Maslow, Rogers şi Combs au fost recunoscuţi ca fiind iniţiatorii mişcării umaniste în Statele Unite, dar şi alţi psihologi, mai puţin cunoscuţi, au contribuit la dezvoltarea acestei abordări.

Patterson : Educatorii umanişti sunt ca un antidot. C.H. Patterson apreciază că în Statele Unite criza educaţională s-a datorat accentuării prea puternice a importanţei abordării tehnologice în domeniul învăţării. El a implorat educatorii să utilizeze modalităţi mult mai „umane” pentru a facilita învăţarea şi pentru a acorda o atenţie mai mare aspectelor afective ale învăţării. Patterson a susţinut tehnicile educaţionale propuse de Rogers şi Combs şi a văzut educatorii ca pe un antidot la abordarea mecanicistă şi tehnologică a educaţiei.

Brown : Educaţia confluentă. În lucrarea sa *Educarea umană pentru o învăţare umană* (1971), el propune şi descrie *educaţia confluentă*, o combinare a elementelor afective şi cognitive în cadrul învăţării individuale şi de grup. Brown nota : „Ar trebui să fie evident faptul că nu există învăţare intelectuală fără intervenţia sentimentelor, aşa cum nu putem avea sentimente fără ca mintea noastră să fie implicată în vreun fel.” (p. 4). El a descris câteva tehnici afective de bază (cum ar fi, de exemplu, explorarea feţei celuilalt cu mâinile sau alcătuirea de grupuri în care membrii lor comunică fără să vorbească unii cu alţii), precum şi câteva aplicaţii ale acestora în clasa de elevi. În finalul volumului, Brown avertizează educatorii să folosească cu precauţie aceste tehnici, numai acolo unde ele sunt potrivite, dar nu separat de metodele reclamate de programa de învăţământ.

Gordon : Eficacitatea formării educatorului. Tehnica de bază pe care Gordon o recomandă educatorilor este să descopere cine „deţine” problema. Diagrama de mai jos ilustrează concepţia sa :

Problema o deţine profesorul
Nu există nici o problemă de predare-învăţare
Elevul deţine problema

Gordon preciza că, ideal este ca regiunea din mijloc, unde nu există o problemă privind învăţarea-predarea, să fie mult mai mare decât celelalte două regiuni unde, fie elevul, fie educatorul are probleme. Ce înseamnă că problema o deţine profesorul? Înseamnă că acesta fie nu este bine instruit, fie nu îi place să predea sau este preocupat de alte dificultăţi personale. Dacă elevii sunt atraşi mai mult de bârfă şi şuşoteală decât de a acorda atenţie orei de curs, dacă le este teamă că nu vor lua note suficient de mari pentru a-şi mulţumi părinţii, atunci elevii deţin problema. Gordon preciza că adesea educatorii, identificând greşit cine deţine problema sau chiar ignorând faptul că ar fi o problemă, utilizează tehnici educaţionale inadecvate, ajungând să-i învinuiască direct sau indirect pe elevi, mai ales când au de-a face cu probleme deţinute de aceştia. El recomandă educatorilor ca ei să le transmită mereu elevilor mesaje de încurajare care să le arate că sunt acceptaţi de educatori aşa cum sunt, utilizând metode similare cu cele folosite de Rogers în terapia centrată pe client. Etapele de aplicare a acestor tehnici pot fi rezumate prin strategia: *acceptare-reflectare-clarificare*.

Gordon mai recomanda folosirea frecventă a mesajelor de tip „Eu...", care trebuie să transmită elevilor cum se raportează educatorul faţă de situaţie, şi nu ce crede acesta despre elevi. Spre exemplu, dacă vă aflaţi într-o situaţie de supărare în clasă pentru că elevii nu acordă importanţă unei demonstraţii didactice plănuită cu grijă, Gordon vă sugerează să le spuneţi: *„Eu sunt frustrat şi dezamăgit pentru că am lucrat trei ore noaptea trecută pentru a avea această demonstraţie pregătită cum trebuie, iar voi văd că sunteţi mai preocupaţi de ziarul şcolii"*. Un astfel de mesaj descrie ceea ce simţiţi despre situaţie şi este de preferat unuia care critică comportamentul elevilor, cum ar fi: *„Vă comportaţi ca nişte imaturi care nu răspund la nimic altceva decât la scenele violente de la TV."* Gordon argumentează că mesajele de tip „Eu..." au un efect mult mai mare decât cele de tipul „Voi...", pentru că îi determină pe elevi să vadă că sunteţi o persoană reală (nu sunteţi profesorul separat de ei), îi face să se simtă mai responsabili şi trataţi cu maturitate.

Purkey: Invitând la succesul şcolar. A fost primul autor care a insistat asupra semnificaţiei relaţiei dintre imaginea de sine a elevului şi reuşita

şcolară, într-un volum numit *Invitând la succesul şcolar* (1970). La fel ca şi alţi psihologi umanişti, Purkey şi-a construit teoria ca reacţie la perspectiva prea tehnologizată a psihologiei educaţionale americane. El a fost de la început impresionat de cercetările privind impactul pe care îl au aşteptările educatorilor asupra performanţelor elevilor (vezi capitolul II – predicţia ce se autoîmplineşte). Astfel, el a concluzionat că modul în care se comportă elevii în şcoală depinde în foarte mare măsură de modul în care se percep pe ei înşişi şi, de aceea, modul în care educatorii reacţionează (sau eşuează în a reacţiona) poate să influenţeze foarte mult percepţia de sine a elevilor. Pentru a încuraja elevii să trăiască sentimente de încredere în sine, Purkey recomandă ca educatorii să-şi dezvolte şi să utilizeze atitudinile *învăţării invitaţionale.* El menţionează şapte atitudini ale unui educator animat de solicitudine:

1. Ia legătura cu fiecare elev (de exemplu, învaţă numele, are relaţii cu el de tipul unul-la-unul);
2. Ascultă cu atenţie ce spun elevii;
3. Se acceptă aşa cum este;
4. Este transparent faţă de elevi;
5. Invită la o bună disciplină (prin a arăta respect elevilor);
6. Se descurcă bine cu problema respingerii (nu ia în mod personal lipsa răspunsurilor elevilor);
7. Gândeşte pozitiv despre sine şi despre ei.

Purkey admite că există patru factori care pun în lumină imaginea de sine a elevului şi succesul şcolar: *relaţionarea* (cu ceilalţi), *afirmarea* (trăirea sentimentului de autocontrol şi exprimarea lui), *investirea* (implicarea elevilor în învăţare) şi *adaptarea* (cât de rapid şi bine răspund elevii cerinţelor şcolare).

Luate împreună, este evident că observaţiile lui Patterson, Brown, Gordon şi Purkey au completat şi prelungit perspectivele lui Maslow, Rogers şi Combs privitoare la importanţa afectivităţii în procesul educaţional, relaţia profesor-elev şi rolul imaginii de sine a elevilor.

4. Perspectiva umanistă. Principii fundamentale şi sugestii de acţiune

Educaţia umanistă porneşte de la premisa că educatorii trebuie să le permită copiilor, elevilor, să ia cât mai multe decizii privind propria lor instruire. Acest principiu trebuie aplicat şi interpretat într-un mod cât se poate de adecvat. Chiar dacă natura sistemului de învăţământ nu vă permite în mod obiectiv să acordaţi copiilor multă libertate de alegere a obiectivelor propriei formări, atitudinea dumneavoastră şi faptul că îi lăsaţi să decidă (fie şi numai limitat – proiectarea unei activităţi de grup, fixarea obiectivului personal

pentru o perioadă şcolară etc.) vor dovedi elevilor că aveţi încredere în ei. Dat fiind că succesul şcolar depinde în mare măsură de expectanţele educatorilor şi imaginea de sine a elevilor, această metodă nu poate aduce decât rezultate pozitive.

Un alt principiu al educaţiei umaniste este acela că educatorii trebuie să fie sinceri şi sensibili faţă de nevoile elevilor lor, arătându-le încredere. Toate aceste caracteristici sunt extrem de dezirabile oricărui educator. În acest punct, importanţa mesajelor de tipul *„Eu…"* este mare, iar privirea oricărei probleme apărute şi din punctul de vedere al elevilor este esenţială.

Principiul că partea afectivă a educaţiei este tot atât de importantă ca şi cea cognitivă a fost şi încă mai este de mare actualitate. Din acest punct de vedere, educatorii ar trebui să încerce să evite prezentarea sterilă a materiei de învăţământ şi să se gândească la teme şi exerciţii stimulative ce ar putea să-i atragă pe elevi şi să-i implice în mod personal.

Unul dintre cele mai importante principii propuse de educaţia umanistă are în vedere faptul că cel mai mare impact asupra învăţatului îl are relaţia profesor-elev. Teoreticienii behaviorişti sunt preocupaţi de aranjarea cât mai eficientă a situaţiei de învăţare ; cei cognitivişti, de felul în care elevii percep situaţia de învăţare. Psihologii umanişti pun accentul pe maniera în care profesorul interacţionează cu elevii, considerând că acest lucru determină reuşita şcolară. Este evident şi probabil că ştiţi din proprie experienţă că e mult mai probabil ca elevii să răspundă cu atenţie unui profesor ce creează în clasă o atmosferă destinsă şi pozitivă, decât unuia ce predă într-un mod impersonal. Şi acest deziderat se poate realiza folosind mesajele personale de tipul *„Eu.."* şi tehnicile lui Gordon de depistare unde şi cine deţine problema. Cu toate acestea, majoritatea psihologilor umanişti avertizează că nu trebuie să cădem în extrema cealaltă şi să devenim prea mult prietenii elevilor uitând că, de fapt, le suntem profesori. Deci, e de preferat să fiţi un profesor de ajutor mai mult decât un prieten.

Există presupunerea că modul în care elevii simt şi gândesc despre ei înşişi influenţează modul în care învaţă. Purkey preciza că acest fapt este evident pentru orice educator care are spirit de observaţie. Elevii îşi vor da silinţa să înveţe mai bine şi să-şi satisfacă educatorul mai mult, dacă acesta le arată încredere şi îi încurajează în ceea ce fac.

Unul din obiectivele cele mai vizate de practicanţii educaţiei umaniste se referă la strategiile de clarificare a setului valorilor personale. O tehnică eficientă de a face acest lucru este obligată să parcurgă trei etape cu cerinţe distincte :

- alegerea de către copil sau tânăr a credinţelor şi comportamentelor care consideră că i se potrivesc, prin luarea în considerare a alternativelor disponibile ;
- valorificare acestora în situaţii de exprimare şi afirmare publică ;
- acţiune concretă în direcţia credinţelor şi comportamentelor alese.

Această tehnică se poate pune în aplicare prin exerciţii de grup centrate pe opţiuni axiologice (etice, estetice, religioase, politice, sociale etc.). În schiţă, un astfel de exerciţiu cuprinde momentul în care elevii sunt solicitaţi să facă opţiuni după preferinţele lor (ce pictor le place?, ce atitudine morală apreciază cel mai mult?, cu ce partid ar vota?, ce personaj literar îi reprezintă cel mai bine? etc.). După ce indică opţiunile, ei sunt invitaţi să se grupeze după criteriul opţiunilor comune, pentru a-şi afirma public alegerea şi pentru a o argumenta. În timp, ei sunt rugaţi să revină asupra ei pentru a menţiona situaţii de viaţă în care comportamentul lor a fost concordant cu alegerea făcută, precum şi situaţii discordante. Prin această metodă, educatorii nu îşi propun să îi înveţe pe elevi care sunt valorile „bune" sau „rele", ci mai degrabă cum să îşi aleagă propriile valori şi cum să acţioneze conform acestora. Ţelul unei astfel de strategii este acela ca individul „să îşi trăiască viaţa într-un mod satisfăcător şi plin de sens".

Primul pas fusese făcut. Articularea, în timp, cu celelalte paliere ale acţiunii pedagogice a permis structurarea unui demers conştient de sine stătător. Denumirea acestuia surprinde chiar esenţa: modelul incitativ-personal.

5. Modelul incitativ-personal. Semnificaţia unei schimbări

Ceea ce aduce ca schimbare majoră această perspectivă este faptul că face din persoana umană subiectul propriei formări. De la elevul care „este instruit şi educat" la elevul care „se formează" şi, prin asta, se educă. Ceea ce reclamă – ca implicaţii – această schimbare de cerinţă poate fi urmărit într-o multitudine de planuri. Ne axăm însă pe „triunghiul" clasic: profesor-elev--cunoştinţe, fără a omite motivaţia ca principală resursă.

5.1. Raporturile elevilor cu conţinuturile cunoaşterii

În modelul tradiţional, autonomia în câmpul cunoaşterii apare ca fiind rezultatul unei *iniţieri ghidate*. Doar această modalitate poate conduce la atingerea unui anumit nivel de cunoştinţe. Pentru modelul incitativ-personal însă, autonomia în câmpul cunoaşterii are statut de postulat. Este condiţia prealabilă şi, totodată, mijlocul care-i permite persoanei în formare să se dezvolte. Ca atare, funcţia transmiterii cunoştinţelor şi modelajul acesteia este departe de a mai ocupa o poziţie centrală.

Profesorul nu mai este singurul depozitar al cunoaşterii, nici intermediarul obligatoriu între volumul informaţional şi persoana care se formează. El este o sursă printre altele. Ca atare, în misiunea sa, accentul se mută de pe transmiterea cunoştinţelor spre organizarea cadrului şi activităţilor în care ele pot

fi acumulate. Cei care învaţă, sunt ei înşişi resurse cognitive atât în privinţa cunoştinţelor de la care se poate pleca, cât şi a procesualităţilor cogniţiei, sau a formelor învăţării.

„Capul bine umplut" – ca obiectiv obsedant şi păgubos al modelului transmisiv-normativ – lasă loc „capului bine format". Alături, şi uneori în locul categoricului „a şti" – eventual, „tot" – îşi fac loc, ca obiective educative, nuanţările sau complementarităţile: „a şti să fii", „a şti să devii", „a şti să trăieşti".

Pe lângă cunoştinţele de tip ştiinţific – sau chiar prin modul de a ajunge la ele – îşi câştigă loc şi cele menite să accentueze şi celelalte componente ale personalităţii în formare. „Să ştii să înţelegi", „să ştii să te exprimi", „să ştii să relaţionezi", „să ştii să faci", intră pe picior de egalitate cu „să ştii matematică", „chimie", „istorie" etc.

5.2. Profesorul şi conţinuturile învăţării

Raportul profesorului, ca formator, cu conţinuturile pe care le poate utiliza se modifică radical. În tripleta cunoştinţe-deprinderi-atitudini, toate necesare unei autentice formări, pe primul loc se situează acum atitudinile. În postură de formator, profesorului i se cere să posede el însuşi anumite atitudini – faţă de disciplina pe care o promovează şi elev – pentru a putea induce acestuia baza atitudinală necesară construcţiei personale. Este evident că pe lângă competenţa ştiinţifică şi didactică în domeniul specialităţii sale, competenţa psihologică devine obligatorie. Aceasta explică selecţia aptitudinală (ceea ce poate să facă) – pe care o practică sistemul occidental în cazul celor ce optează pentru cariera didactică – corelată selecţiei bazată pe cunoştinţe (ceea ce ştie).

Conform modelului incitativ-personal, rolul profesorului nu mai este centrat pe prelucrarea şi transmiterea unor cunoştinţe de tip „semi-preparat" pe care elevul – dacă vrea, sau dacă i se impune – doar să le „încălzească". Menirea sa este de a-l conduce pe elev către dorinţa şi instrumentele care să-i permită „alegerea" şi „prepararea" independentă a „meniului".

Rolul de mediator atitudinal şi cognitiv între cel ce se formează şi sursele informării sale incumbă alte stagii educaţionale şi didactice (Barthélémy, A., 1997). Se schimbă chiar poziţia profesorului în raport cu conţinuturile învăţării. El le poate alege pe cele mai potrivite obiectivelor urmărite, refuzând să mai fie supus presiunii unor conţinuturi sufocante ca volum şi care-i reduc menirea la „automat de predat".

În bună parte, aceste noi cerinţe decurg din reprezentarea elevului ca individ implicat într-un proces formativ. În modelul incitativ-personal, ea se centrează asupra câtorva elemente-cheie: autonomie, responsabilitate, proiecte personale de dezvoltare, motivaţie autoactualizatoare. Ca urmare, procesul de formare se adresează nu doar inteligenţei sale sau altor procese

mentale educabile izolat, cât întregii sale personalităţi în inter-relaţiile ei sociale. Rezultă, în plan didactic, tendinţa de a unifica diferitele elemente ale acţiunii pedagogice pentru a nu mai obţine doar efecte sectoriale şi de durată limitată („ştiu" matematică, dar nu şi cum să-mi prezint punctul de vedere, chiar pe conţinut matematic; „ştiu" geografie cât să trec examenul); „ştiu" teoria, dar nu pot s-o aplic etc.). Atenţie însă, sarcina intermedierii între copil şi resursele cunoaşterii este mult mai delicată. Responsabilitatea actului didactic creşte, ca şi exigenţele impuse manifestării abilităţilor psihopedagogice ale profesorului. Este mai bine şi mai eficient pentru elevi, dar cu certitudine mai greu şi mai angajant pentru profesor.

5.3. Arta motivării

În noul model, o bună parte din acţiunea educatorului vizează motivaţia celui care se formează. Un bun pedagog este mai ales cel care *ştie să se servească şi să servească sistemul motivaţional* al persoanei (Mucchielli, R., 1982).

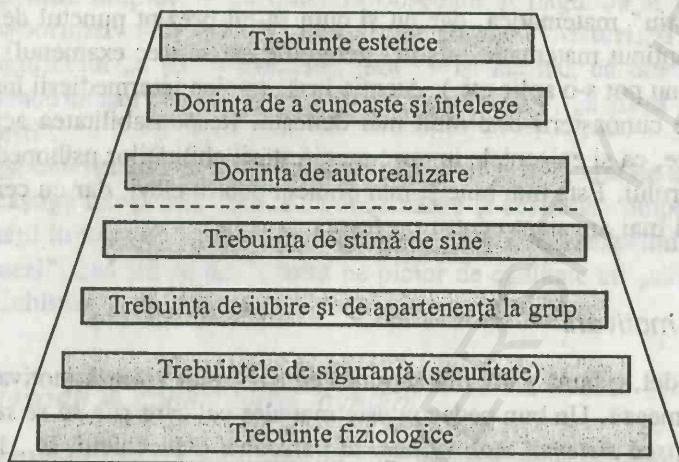
Dacă modelul tradiţional avea tendinţa de a utiliza motivaţiile extrinseci (evitând factorii de distragere şi mobilizând atenţia spontană), sau să provoace motivaţii intrinseci, mai mult sau mai puţin anticipate şi bazate pe interese de lungă durată, perspectiva umanistă privilegiază motivaţia intrinsecă creată de interese spontane şi plăcerea acţiunii.

Utilizarea diverselor categorii motivaţionale se completează prin crearea şi gestiunea situaţiilor motivante, numite şi „situaţii de tracţiune"[1] (Geissler, E. , 1977) Aceste acţiuni de sensibilizare exercită o presiune asupra individului sau grupului care se formează. Esenţialul este de a construi o astfel de situaţie din care, pentru a ieşi, individul sau grupul să fie nevoiţi să descopere cunoştinţele, modalităţile de acţiune sau atitudinile ce fac tocmai obiectul învăţării. Arta constă în dozarea acestei presiuni. Aici Maslow ne ajută, din nou, prin reperele sale teoretice.

După ce a conceput teoria sa umanistă, Maslow a detaliat problema motivaţiei în educaţie propunând o teorie a dezvoltării acestei condiţii psihologice. Numită şi teoria *gratificării trebuinţelor*, ea este încetăţenită prin modelul piramidal al ierarhiei trebuinţelor. Maslow preciza că *gratificarea trebuinţelor* este *„singurul şi cel mai important principiu ce stă la baza întregii dezvoltări, pentru că ceea ce este caracteristic tuturor motivelor umane este tendinţa de apariţie a unei trebuinţe superioare, o dată ce acelea inferioare au fost satisfăcute"* (Maslow, 1968, p. 55). În viziunea sa există o ierarhie

1. O definire operaţională indică faptul că „situaţia de tracţiune" este o situaţie motivantă care poate declanşa şi atrage un efort considerabil pe care, în absenţa „tracţiunii" astfel exercitate, nu eşti dispus să îl faci. Cuplul Tom Sawyer şi Huckleberry Finn pus în faţa gardului „de văruit" – corvoadă sau şansă? – este un exemplu prea bine cunoscut!

de trebuinţe, o „piramidă" în care motivele sau trebuinţele inferioare se găsesc la bază, iar cele superioare – la vârf. Figura de mai jos ilustrează această ierarhie:



Maslow a clasificat trebuinţele umane în două categorii principale: *trebuinţe de deficienţă* (care apar în urma lipsei) şi trebuinţe *de creştere sau dezvoltare*. Prima categorie, reprezentată în partea de jos a piramidei, sub linia punctată, cuprinde patru clase de motive sau trebuinţe: *trebuinţele fiziologice*, urmate în ordine ascendentă de *trebuinţele de siguranţă (securitate), trebuinţele de iubire şi apartenenţă la grup şi trebuinţele de stimă*. Partea superioară a piramidei, deasupra liniei punctate, cuprinde trebuinţele de creştere, împărţite în trei clase în ordinea apariţiei lor în timpul dezvoltării: *trebuinţa de autorealizare* (de a-şi satisface talentele şi aptitudinile proprii), *trebuinţe de a şti şi înţelege şi trebuinţele estetice*.

Teoria fundamentală a lui Maslow este aceea că atunci când o trebuinţă de ordin inferior este satisfăcută, individul va trece la satisfacerea celei de ordin imediat superior. De asemenea, Maslow diferenţiază mult şi între cele două categorii de trebuinţe. Astfel, principalele diferenţe între trebuinţele de deficienţă şi cele de dezvoltare ar fi:

- indivizii sunt *dominaţi* de trebuinţele de deficienţă, dar vor *căuta* satisfacerea celor de dezvoltare;
- motivaţia de deficienţă conduce la reducerea tensiunii neplăcute şi restaurarea echilibrului în organism, iar motivaţia de creştere conduce la menţinerea şi dezvoltarea unei tensiuni plăcute în organism;
- satisfacerea trebuinţelor de deficienţă este dependentă de cei din jur, în timp ce satisfacerea trebuinţelor de creştere depinde de autonomia individuală;
- trebuinţele de deficienţă stau sub semnul *urgenţei*, cele de dezvoltare sub semnul *importanţei*.

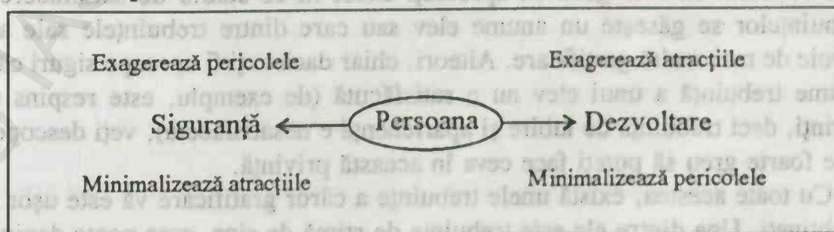
Implicaţiile teoriei lui Maslow pentru educaţie sunt provocatoare şi fascinante. Consecinţa imediată care decurge din această teorie este aceea că educatorii trebuie să observe şi să caute satisfacerea trebuinţelor de deficienţă ale elevilor lor, pentru ca aceştia să ajungă la trebuinţa de a cunoaşte şi înţelege, prin care ei pot avea randamentul maxim al dezvoltării personale. Pentru a putea învăţa bine, elevii ar trebui, mai întâi, să se simtă fizic confortabil, siguri, relaxaţi, să se simtă îndrăgiţi şi să aibă o stimă de sine ridicată. Întrucât satisfacerea trebuinţelor de deficienţă depinde de cei din jur, iar profesorii sunt în principală măsură responsabili de ceea ce se petrece în clasa lor, reiese clar rolul major jucat de aceştia în gratificarea trebuinţelor elevilor. Cu cât sunteţi mai eficienţi în a asista elevii să-şi satisfacă trebuinţele de deficienţă, cu atât mai mult aceştia vor simţi nevoia satisfacerii acelora de dezvoltare.

Cu toate acestea, trebuinţele de deficienţă depind nu numai de educator, ci şi de mediul familial în care trăieşte elevul. De aceea, oricât de mult se va strădui educatorul să le satisfacă, tot timpul vor exista elevi ce nu vor ajunge să-şi satisfacă trebuinţele de dezvoltare.

Teoria motivaţională a lui Maslow explică şi alte lucruri interesante. Este cunoscut faptul că unii oameni, puşi în situaţia de a lua decizii pentru ei înşişi, aleg adesea variantele auto-distructive. Interpretarea lui Maslow este că în fiecare persoană există două tipuri fundamentale de forţe ce o animă. Un set de forţe sunt canalizate spre menţinerea siguranţei personale a individului şi sunt activate de tendinţa de a evita eşecul, schimbarea, în timp ce celălalt set de forţe, opus, împinge individul să caute noi posibilităţi de a-şi folosi la maxim abilităţile personale, de a obţine noi succese. În orice alegere, oamenii trebuie să ia decizii cu privire la ceea ce îi atrage sau le pune în pericol siguranţa personală.

Pornind de la explicaţiile de mai sus şi de la diferenţierile între trebuinţele de deficienţă şi cele de dezvoltare, reiese clar că indivizii ce se află în stadiul satisfacerii trebuinţelor de deficienţă vor fi dominaţi de forţele preocupate de siguranţa personală, în timp ce acei aflaţi în stadiul satisfacerii trebuinţelor de dezvoltare vor fi animaţi de forţele de maximizare a abilităţilor personale în obţinerea de noi succese.

Astfel, cele două categorii de persoane menţionate anterior vor lua o anume decizie, fie prin accentuarea succesului şi atracţiilor, fie prin accentuarea eşecului şi a pericolelor, conform schemei de mai jos:



Maslow oferea ca exemplu luarea deciziei de a urma facultatea într-o localitate apropiată de casă, la o universitate mai puţin prestigioasă sau într-una mai depărtată, dar la o universitate de prestigiu. Persoanele care se vor afla în stadiul satisfacerii trebuinţelor de deficienţă vor căuta siguranţa şi vor lua decizia de a merge la facultatea mai apropiată de casă, dar mai puţin prestigioasă, prin exagerarea pericolelor sau minimalizarea atracţiilor ce le-ar avea dacă ar alege cealaltă opţiune. Persoanele care se află în stadiul satisfacerii trebuinţelor de dezvoltare vor alege facultatea mai depărtată şi mai prestigioasă, prin exagerarea atracţiilor şi minimalizarea pericolelor.

La fel se întâmplă şi în situaţiile de învăţare create în clasă. Elevii pot fi atraşi sau respinşi de acestea, după cum accentul pus de educator cade pe pericolul de a lua note mici sau de a fi pedepsiţi (situaţie de nerecomandat) sau de a descoperi lucruri noi şi atractive (situaţia ideală). Deci, rolul educatorului este de a facilita manifestarea motivaţiei de dezvoltare a elevului prin accentuarea atracţiilor, prin implicarea lor în sarcini captivante şi evitarea situaţiilor jenante sau de eşec.

Astfel, teoria motivaţională a lui Maslow poate fi folosită pentru a explica următoarele fapte :

- copiii ce se simt inconfortabil din cauza foamei, bolii sau proastei condiţii fizice pot să nu fie interesaţi de învăţătură, chiar dacă nu doresc acest lucru ;
- elevii vor da randament mai mare într-un mediu relaxat şi sigur, decât într-unul de ameninţare şi tensionat. Când în clasă e teroare, singurul lucru intens aşteptat rămâne doar sunetul clopoţelului. Frica ucide interesele cognitive !
- copiii care se simt iubiţi şi admiraţi pentru performanţele lor pot fi mult mai interesaţi să înveţe decât cei respinşi şi ignoraţi etc. ;
- unii copii, puşi să aleagă liber între diverse variante, vor face alegeri corecte privind oportunităţile lor de dezvoltare şi învăţare, în timp ce ceilalţi vor face alegeri auto-distructive.
- unii elevi au o dorinţă mai puternică de a cunoaşte decât alţii.

Chiar dacă teoria lui Maslow este incitantă şi clară în aparenţă, încercând să o aplicaţi în practică veţi descoperi că nu mai este aşa de facilă. Uneori veţi constata că este greu să apreciaţi exact în ce stadiu de satisfacere a trebuinţelor se găseşte un anume elev sau care dintre trebuinţele sale are nevoie de mai multă gratificare. Alteori, chiar dacă veţi fi aproape siguri că o anume trebuinţă a unui elev nu e satisfăcută (de exemplu, este respins de părinţi, deci trebuinţa de iubire şi apartenenţă e nesatisfăcută), veţi descoperi că e foarte greu să puteţi face ceva în această privinţă.

Cu toate acestea, există unele trebuinţe a căror gratificare vă este uşor să o obţineţi. Una dintre ele este trebuinţa de stimă de sine, care poate depinde

în mare măsură de realizările obţinute în clasă. De aceea, poate că nu puteţi să le satisfaceţi elevilor trebuinţele de foame sau confort fizic, dar în mod sigur puteţi să îi ajutaţi să aibă încredere în sine atunci când învaţă, să aibă succese.

*

* *

Perspectiva umanistă asupra educaţiei ţi-a conturat o posibilitate alternativă. Ea poate fi o variantă pentru cadrul general în care vei lucra – sistemul de învăţământ –, ceea ce presupune însă timp. Dar poate fi o variantă personală, legată mai ales de stilul tău didactic. Dacă ţi se va potrivi şi eşti dispus să fii un autentic om al şcolii, sperăm ca sugestiile acestui capitol să te susţină. Şi ţine minte : ca să câştigi, trebuie să îndrăzneşti !

ÎNTREBĂRI :

1. Ce legătură faceţi între perspectiva umanistă asupra educaţiei şi modelele generale ale acţiunii pedagogice?
2. Exemplificaţi fiecare dintre aplicaţiile didactice pe care teoria trebuinţelor (Maslow) le sugerează, cu situaţii din viaţa şcolară.
3. Definiţi conceptele „produs social", „actor social", „agent social", „educaţie--confluentă", tip „auto-actualizator", „non-directivism".
4. Care sunt prescripţiile de bază ale perspectivei umaniste asupra educaţiei ?
5. La ora de dirigenţie aveţi tema : „Să aflăm cine suntem". Cum organizaţi ora din perspectiva celor trei modele ale acţiunii pedagogice. Avantaje şi dezavantaje ale fiecărui model.

în mare măsură de realizările obţinute în clasă. De aceea, poate că nu puteţi să le satisfaceţi elevilor trebuinţele de foame sau confort fizic, dar în mod sigur puteţi să îi ajutaţi să aibă încredere în sine atunci când învaţă, să aibă succes.

Perspectiva umanistă asupra educaţiei ţi-a conturat o posibilitate alternativă. Ea poate fi o variantă pentru cadrul general în care vei lucra – sistemul de învăţământ –, ceea ce presupune însă timp. Dar poate fi o variantă personală, legată mai ales de stilul tău didactic. Dacă ţi se va potrivi şi eşti dispus să fii un astfel de om al şcolii, sperăm ca sugestiile acestui capitol să te susţină. Şi ţine minte: ca să câştigi, trebuie să îndrăzneşti!

ÎNTREBĂRI:

1. Ce legătură faceţi între perspectiva umanistă asupra educaţiei şi modelele generale ale acţiunii pedagogice?
2. Exemplificaţi fiecare dintre aplicaţiile didactice pe care teoria trebuinţelor (Maslow) le sugerează, cu situaţii din viaţa şcolară.
3. Definiţi conceptele „produs social", „actor social", „agent social", „educaţie confluentă", tip „auto-actualizator", „non-directivism".
4. Care sunt prescripţiile de bază ale perspectivei umaniste asupra educaţiei?
5. La ora de dirigenţie aveţi tema „Să aflăm cine suntem!". Cum organizaţi ora din perspectiva celor trei modele ale acţiunii pedagogice. Avantaje şi dezavantaje ale fiecărui model.

Bibliografie

- Abraham, A., 1972, *Le monde intérieur des enseignants*, Epi, Paris.
- Allport, G., 1981, *Structura şi dezvoltarea personalităţii*, EDP, Bucureşti.
- Ausubel, D., Robinson, F., 1981, *Învăţarea în şcoală*, EDP, Bucureşti.
- Badea, E., 1997, *Caracterizarea dinamică a copilului şi adolescentului (de la 3 la 17/18 ani) cu aplicaţii la fişa şcolară*, ed. a II-a, Ed. Tehnică, Bucureşti.
- Banciu, D., Rădulescu, S.M., Voicu, M., 1987, *Adolescenţii şi familia*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.
- Bandura, A., „Human Agency în Social Cognitive Theory", *American Psychologist*, 44(9), pp. 1175-1184.
- Barthélémy, A., 1996, „Médiation : Les ambiguités d'un succes", *Spirale – Revue de Recherche en Education*, nr. 14, pp. 177-193.
- Basiliade, G., (coord.), 1978, *Reeducare şi reintegrare socială*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
- Bee, H., 1997, *Psychologie du développement*, Ed. du Renouveau Pédagogique, Montréal.
- Bejat, M., (coord.), 1981, *Creativitatea în ştiinţă, tehnică şi învăţământ*, EDP, Bucureşti.
- Berge, A., 1968, *Defectele copilului*, EDP, Bucureşti.
- Berroux, Philippe, 1985, *La sociologie des organisations*, Paris, Editions du Seuil.
- Bideaud, J., Houdé, O., Pedinielli, J.L., 1993, *L'homme en développement*, PUF, Paris.
- Binet, A., 1975, *Ideile moderne despre copii*, EDP, Bucureşti.
- Bîrliba, M.C., 1987, *Paradigmele comunicării*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.
- Bogdan, T., 1973, *Probleme de psihologie judiciară*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
- Bogdan, T.,(coord.), 1981, *Copiii capabili de performanţe superioare*, EDP, Bucureşti.
- Bril, B., Lehalle, H., 1988, *Le développement psychologique est-il universel ?*, PUF, Paris.
- Bromberg, M., 1994, „Communication et influence", in R. Ghiglione, J.F. Richard, *Cours de psychologie*, vol. 3, Dunod, Paris.
- Brown, A.L., Ferrara, R.A., 1987, „Diagnosing zones of proximal development", în J.V. Wertsch (ed.), *Culture, communication and cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bruner, J., 1974, *Pentru o teorie a instruirii*, EDP, Bucureşti.

- Budoff, M., 1987, „The validity of learning potential assessment", în C.S. Lidz (Ed.), *Dynamic Assessment. An interactional approach to evaluating learning potential*, The Guilford Press, New York.
- Budoff, M., Hamilton, J.L., 1976, „Optimizing test performance of moderately and severly mentally retarded adolescents and adults", in *American Journal of Mental Deficiency*, 81, pp. 49-57.
- Campione, J.C., Brown, A.L., 1984, „Learning ability and transfer propensity as sources of individual differences in intelligence", in P.H. Brooks, R. Sperberger, McCauley (eds.), *Learning and Cognition in the mentally retarded*, Hillsdale, Erlbaum, New Jersey.
- Chircev, A., Pavelcu, V., (red.), 1967, *Psihologie pedagogică*, EDP, Bucureşti.
- Combs, A., 1965, *The professional education of teachers*, Allyn and Bacon, Boston.
- Cooper, H., 1983, „Teacher expectation effects", in L. Bickman (ed.), *Applied Social Psychology Annual*, Sage, Beverly Hills.
- Cosmovici, A., şi colab., 1972, *Metode pentru cunoaşterea personalităţii – cu privire specială la elevi*, EDP, Bucureşti.
- Cosmovici, A., 1974, *Psihologie diferenţială*, Ed. Universităţii „Al.I.Cuza", Iaşi.
- Cosmovici, A., 1977, „Analiza biografică – o metodă insuficient elaborată", in *Revista de psihologie*, 2.
- Cosmovici, A., 1984, „Rolul activităţilor didactice pe grupe în dezvoltarea tendinţelor de cooperare", in *Revista de Pedagogie*, 10.
- Cosmovici, A., 1996, *Psihologie generală*, Polirom, Iaşi.
- Cosmovici, A., Caluschi, M., 1985, *Adolescentul şi timpul său liber*, Junimea, Iaşi.
- Creţu, C., 1994, „Succesul şi insuccesul şcolar. Psihopedagogia elevilor cu aptitudini înalte", în *Psihopedagogie*, Spiru Haret, Iaşi.
- Creţu, C., 1995, *Politica promovării talentelor*, Ed. Cronica, Iaşi.
- Creţu, C., 1997, *Psihopedagogia succesului*, Polirom, Iaşi.
- Cristescu, M., 1972, „Testul T.A.T. şi tulburările de comportament", in A. Cosmovici (coord.), *Metode pentru cunoaşterea personalităţii*, EDP, Bucureşti.
- Cucoş, C., 1996, *Pedagogie*, Iaşi, Polirom.
- * * *, 1994, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, DSM IV, ediţia a IV-a, American Psychiatric Association, Washington.
- Dafinoiu, I., 1996, *Sugestie şi hipnoză*, Ştiinţă şi Tehnică, Bucureşti.
- Dafinoiu, I., Cosmovici, A., 1994, „Structura şi dinamica personalităţii", in *Psihopedagogie*, Ed. Spiru Haret, Iaşi.
- Davitz, J.R., Ball, S., 1987, *Psihologia procesului educaţional*, EDP, Bucureşti.
- Debesse, M., 1970, *Psihologia copilului*, EDP, Bucureşti.
- Debesse, M., 1981, *Etapele educaţiei*, EDP, Bucureşti.
- Deutsch, M., Hornstein, H.A., 1978, „Sociopsihologia educaţiei", in J.R. Davitz şi S. Ball (eds.), *Psihologia procesului educaţional*, EDP, Bucureşti.
- Dias, B., 1991, *De l'évaluation psychométrique à l'évaluation du potentiel d'apprentissage*, Cousset (Fribourg) Suisse, Delval.

- Dimitriu, Cornelia, 1973, *Constelaţia familială şi deformările ei*, EDP, Bucureşti.
- Doise, W., 1993, *Logiques sociales dans le raisonnement*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Dolto, F., 1993, *Psihanaliza şi copilul*, Editura Humanitas, Bucureşti.
- Doré, F., Mercier, P., 1992, *Les fondements de l'apprentissage et de la cognition*, Morin G., Québec.
- Dornbush, S.M., Glasgow, K.L., I-Chun Lin, 1996, „The social structure of schooling" in *Annual Review of Psychology*, 47, 401-429.
- Douvan, E., Adelson, J., 1966, *The Adolescent Experience*, J. Wiley, New York.
- Dragomirescu, V., 1976, *Psihologia comportamentului deviant*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
- Dumitrana, M., 1991, „Eşecul şcolar şi cauzele sale – determinanţi ai ideii unei noi pedagogii", in *Tribuna învăţământului*, nr. 5.
- Durič, L., 1991, *Elements de psychologie de l'éducation*, Genève, UNESCO.
- Duru-Bellat, M., Henriot-van Zanten, A., 1992, *Sociologie de l'école*, Armand Colin, Paris.
- Ehrlich, St., 1975, *Apprentissage et mémoire chez l'homme*, PUF, Paris.
- Erikson, E., 1950, *Chilhood and Society*, Norton, New York.
- Faure, E., 1974, *A învăţa să fii*, EDP, Bucureşti.
- Forsyth, D.R., 1983, *An introduction to group dynamics*, Pacific Grove, Brooks/Cole.
- François, F., *La communication inégale*, 1990, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- French, J.R.P., Jr., Raven, B.H., 1959, „The bases of social power", in: D. Cartwright (ed.), *Studies in social power*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Gaonac'h, D., şi Golder, C., (coord.), 1995, *Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Hachette, Paris.
- Gagné, R.M., 1975, *Condiţiile învăţării*, EDP, Bucureşti.
- Gallagher, J.J., 1994, „Teaching and learning: New models", in *Annual Review of Psychology*, 45, 171-195.
- Galton, F., 1969, *Hereditary Genius*, Macmillan, New York.
- Gayet, D., 1995, *Modèles éducatifs et relations pédagogiques*, Armand Colin, Paris.
- Geissler, E., 1977, *Mijloace de educaţie*, EDP, Bucureşti.
- Geissler, E.E., 1981, *Allgemeine Didaktik*, E. Klett Verlag, Stuttgart.
- Getzels, J.W., 1968, „A social psychology of education", in G. Lindzey şi E. Aronson (eds.), *The handbook of social psychology*, vol 4. Reading, Addison-Wesley.
- Gilly, M., 1976, *Elev bun, elev slab*, EDP, Bucureşti.
- Gilly, M., 1984, „Psychosociologie de l'éducation", in S. Moscovici (ed.), *Psychologie sociale*, PUF, Paris.
- Golu, P. 1985, *Invăţare şi dezvoltare*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.
- Golu, M., 1993, *Dinamica personalităţii*, Ed. Geneza, Bucureşti.
- Gosling, P., 1992, *Qui est responsable de l'échec scolaire ?*, PUF, Paris.

- Gough, G., 1994, *Manuel de l'Inventaire Psychologique de l'Université de Californie. Forme revisée*. CPI-R, Editions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris.
- Grant, B., Hennings, D., 1977, *Mişcările, gestica şi mimica profesorului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
- Grossman, H.J., 1973, *Manual of Terminology and Classification in Mental Retardation*, American Association on Mental Deficiency, Washington D.C.
- Harris, M.J., 1991, „Controversy and Cumulation: Meta-Analysis and Research on Interpersonal Expectancy Effects", in *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(3), pp. 316-322.
- Hazelrigg, P.J., Cooper, H., Strathman, A.J., 1991, „Personality Moderators of the Experimenter Expectancy Effect: A Reexamination of Five Hypotheses", in *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(5), pp. 569-579.
- Hilgard, E., Bower, G., 1974, *Teorii ale învăţării*, EDP, Bucureşti.
- Holban I. (coord.), 1987, *Cunoaşterea elevului – o sinteză a metodelor*, EDP, Bucureşti.
- Holban, I, Gugiuman, A., 1972, *Puncte de sprijin în cunoaşterea individualităţii elevilor*, EDP, Bucureşti.
- Holban, I., 1973, *Laboratorul şcolar de orientare*, EDP, Bucureşti.
- Ionescu, M., 1982, *Lecţia între proiect şi realizare,* Dacia, Cluj-Napoca.
- Jigău, M., 1994, *Copiii supradotaţi*, Ed. Ştiinţă şi Tehnică, Bucureşti.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., 1983, „The socialisation and achievement crises: Are cooperative learning experiences the solutions?", in L. Bickman (ed.), *Applied social psychology annual*, vol. 4, Sage, Beverly Hills.
- Jussim, L., 1989, „Teacher expectations: Self-fulfilling prophecies, perceptual biases and accuracy", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, pp. 469-480.
- Kagan, J., 1964, *Developmental studies of reflection and analysis*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Lagache, D., *Nomenclature et classification des jeunes inadaptés*, Sauvegarde de l'Enfance, Paris.
- Leroy, G., 1974, *Dialogul în educaţie*, EDP, Bucureşti.
- Lesne, M., 1977, *Travail pédagogique et formation d'adultes*, PUF, Paris.
- Lieury, A., 1996, *Manual de psihologie generală*, Ed. Antet, Bucureşti.
- Lippitt, R., White, R.K., „Une étude experimentale du commandament et de la vie en groupe", in A. Levy (ed.), *Psychologie sociale. Textes fondamentaux anglais et americains,* Dunod, Paris.
- Louche, Cl. (coord.), 1994, *Individu et organizations*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- Marlin, L. *et al.*, (edit.), 1991, *Cognitive Science. Contributions to Educational Practice,* Gordon and Breach, Amsterdam.
- Maslow, A., 1968, *Toward a psychology of being*, ed. a II-a, Princeton, NY: Van Nostrand.
- Matei, L., 1994, „Fenomenul atribuirii", in I. Radu, P. Iluţ, L. Matei, *Psihologie socială*, Exe, Cluj.
- Miclea, M., 1994, *Psihologie cognitivă*, Ed. Gloria, Cluj Napoca.

- Mira y Lopez, E., 1959, *Manuel de psychologie juridique*, PUF, Paris.
- Moisin, A., 1996, *Caracterul la elevi*, EDP, Bucureşti.
- Mollo, S., 1970, *L'école dans la société*, Dunod, Paris.
- Monteil, J. M., 1997, *Educaţie şi formare*, Polirom, Iaşi.
- Mouchon, J. ; Filloux, F., *Pour enseigner l'oral*, 1980, CEDIC, Paris.
- Mucchielli, R., 1965, *Comment ils deviennent déliquants*, Editions Sociale Françaises, Paris.
- Mucchielli, R., 1982, *Metode active în pedagogia adulţilor*, EDP, Bucureşti.
- Neacşu, I., 1990, *Instruire şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
- Neculau, A., 1977, „O perspectivă psihopedagogică asupra stilului de muncă al profesorului", in A. Vasilescu (ed.), *Perfecţionarea activităţii metodice în şcoală*, EDP, Bucureşti.
- Neculau, A., 1978, „Statusul şi rolul profesorului în activitatea şcolară", in A. Vasilescu (ed.), *A fi educator*, EDP, Bucureşti.
- Neculau, A., 1980, „O perspectivă psihosociologică asupra formării şi perfecţionării profesorilor", in A. Vasilescu (ed.), *Perfecţionarea creativităţii metodice în şcoală*, EDP, Bucureşti.
- Neculau, A., 1983, *A fi elev*, Ed. Albatros, Bucureşti.
- Neculau, A., 1988, „«Actorii» şi «contextul» în actul educativ", in *Revista de Pedagogie*, 8, pp. 14-18.
- Neculau, A., T., Cozma, 1994, *Psihopedagogie pentru examenul de definitivat şi gradul II*, Editura Spiru Haret, Iaşi.
- Neculau, A., Zlate, M., 1983, „Clasa de elevi ca formaţiune psihosociologică", in I. Radu (ed.), *Psihologia educaţiei şi dezvoltării*, Editura Academiei Republicii Socialiste România, Bucureşti.
- Nicola, I., 1980, *Dirigintele şi sintalitatea colectivului de elevi*, EDP, Bucureşti.
- Oancea-Ursu, Gh., 1985, *Ereditate şi mediu în formarea personalităţii*, Editura Facla, Cluj-Napoca.
- Offer, D., Offer, J.B., 1975, *From Teenage to Young Manhood*, Basic Books, New York.
- Okey, J.R., 1970, „Diagnosing learning dificulties", in *The Science Teacher*, Washington, nr. 5, pp. 59-61.
- Ollivier, B., 1992, *Communiquer pour enseigner*, Hachette, Paris.
- Papalia, D., Wenkos Olds, S., 1986, *Human Development*, McGraw Hill, New York.
- Pavelcu, V., 1962, *Psihologie pedagogică. Studii*, EDP, Bucureşti.
- Pavelcu, V., 1968, *Principii de docimologie*, EDP, Bucureşti.
- Pavelcu, V., 1982, *Cunoaşterea de sine şi cunoaşterea personalităţii*, EDP, Bucureşti.
- Păun, E., 1982, *Sociopedagogie şcolară*, EDP, Bucureşti.
- Păunescu, C., 1976, *Deficienţa mintală şi procesul învăţării*, EDP, Bucureşti.
- Peretti, de A., 1996, *Educaţia în schimbare*, (selecţia textelor şi prefaţa de Adrian Neculau). Spiru Haret, Iaşi.
- Petit, Fr., 1979, *Introduction à la psychosociologie des organisations*, Privat, Paris.

- Piaget, J., 1965, *Psihologia inteligenţei*, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti.
- Piaget, J., 1970, *Psihologia copilului*, EDP, Bucureşti.
- Planchard, E., 1976, *Introducere în pedagogie*, EDP, Bucureşti.
- Popescu, V.V., 1991, „Succesul şi insuccesul şcolar – precizări terminologice, forme de manifestare, cauze", in *Revista de pedagogie*, 12.
- Popescu-Neveanu, P., Zlate, M., (red.), 1987, *Psihologie şcolară*, Ed. Universităţii, Bucureşti.
- Radu, I., 1974, *Psihologie şcolară*, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti.
- Radu, I., 1983, „Cunoaştere psihologică a elevului: metode de studiere, cerinţe şi modalităţi de valorificare", in *Psihologia educaţiei şi dezvoltării*, Ed. Academiei, Bucureşti.
- Radu, I.T., 1978, *Învăţământul diferenţiat*, EDP, Bucureşti.
- Radulian, V., 1967, *Profesorii şi părinţii contra insucceselor şcolare*, EDP, Bucureşti.
- Robinson, W.P., 1984, „Social psychology in the clasroom", in G.M. Stephenson şi J.H. Davis (eds), *Progress in applied social psychology*, vol. 2, John Wiley & Sons, Londra.
- Robinson, W.P., Tayler, C.A., Piolat, M., 1990, „School attainment, self-esteem and identity: France and England", in *European Journal of Social Psychology*, 20, pp. 387-403.
- Romanó, C., Salzer, J., 1987, *Enseigner, c'est aussi savoir communiquer*, LEO, Paris.
- Rosenthal, R., Jacobson, L., 1972, „Self-Fulfilling Prophecies in the Classroom: Theachers' Expectations as Unintended Determinants of Pupils Intellectual Competence", in Miller, A.G. (ed.): *The Social Psychology of Psychological Research*, New York, The Free Press, pp. 415-437.
- Rudică, T., 1979, *Eu şi celălalt. De la poziţia egocentrică la poziţia altruistă*, Editura Junimea, Iaşi.
- Rudică, T., 1990, *Maturizarea personalităţii*, Editura Junimea, Iaşi.
- Rutter, M., 1980, *Changing Young in a Changing Society*, University Press, Harvard.
- Sălăgean, V., Titieni, D., Vinti, I., Costin, M., 1997, *Adolescentul, familia şi reproducerea*, Ed. Dacia, Cluj.
- Schlanger, Judith, 1983, *L'invention intellectuelle*, Fayard, Paris.
- Selman, R.L., 1976, „Toward a structural analysis of developing interpersonal relations concepts", in A. Pick (ed.), *Minnesota symposia on child psychology* (vol. 10), University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Snyder, M, Tanke, E.D., Berscheid, E., 1977, „Social perception and interpersonal behavior: On the self-fulfilling nature of social stereotypes", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, pp. 656-666.
- Snyders, G., 1978, *Încotro merg pedagogiile nondirective ?*, EDP, Bucureşti.
- Stefanovic, J., 1979, *Psihologia tactului pedagogic al profesorului*, EDP, Bucureşti.
- Stoica, A., Cosmovici, A., 1972, „Aspecte ale activităţii didactice desfăşurate pe grupe", in *Revista de pedagogie*, 7.
- Stoica, A., 1983, *Creativitatea elevilor*, EDP, Bucureşti.

- Super, C.M., Harkness, S., 1986, „The developmental niche : a conceptualization of the interface of child and culture", in *International Journal of Behavioral Development*, 9, pp. 545-569.
- Şchiopu, U., Verza, E., 1997, *Psihologia vârstelor-ciclurile vieţii*, ed. a III-a, EDP, Bucureşti.
- Şoitu, L., 1984, „Condiţionarea psihologică a mesajului audio-vizual", in : *Psihologia în România*, ASSP-AP, Bucureşti.
- Teodorescu, Fl., 1996, *Introducere în genetica psihopatologiei*, Editura Neuron, Focşani.
- Teodorescu, Stela, 1976, *În lumea copilului : prieteni, colegi, cunoscuţi*, EDP, Bucureşti.
- Teodorescu, Stela, 1997, *Psihoantropogeneză. Concepţia psihologică a lui Pierre Janet despre om*, Editura A92, Iaşi.
- Tucicov-Bogdan, A., Bogdan, T., 1983, „Relaţia profesor elev şi pregătirea psihologică a viitorilor profesori", in I. Radu (ed.) *Psihologia educaţiei şi dezvoltării*, Editura Academiei Republicii Socialiste România, Bucureşti.
- Ungureanu, D., 1994, *Rezonanţa feed-back-ului şi nivelul redundanţei în optimizarea comunicării şcolare orale*, teză de doctorat, Universitatea din Bucureşti.
- Vincent, Rose, 1972, *Cunoaşterea copilului*, EDP, Bucureşti.
- Vlăsceanu, M., 1996, „Instituţii şi organizaţii", in A. Neculau (coord.), *Psihologie socială. Aspecte contemporane*, Polirom, Iaşi.
- Weinstein, C.S., 1991, „The classroom as a social context for learning", in *Annual Review of Psychology*, 42, pp. 493-525.
- Whiting, B.B., Whiting, J.W.M., 1975, *Children of six cultures : a psychocultural analysis*, Harvard University Press, Cambridge.
- Zajonc, R., 1972, *Psychologie sociale expérimentale*, Dunod, Paris.
- Zankov, L., 1957, *Interacţiunea dintre cuvânt şi intuiţie în procesul de învăţământ*, EDP, Bucureşti.
- Zanna, M.P., Sheras, P.L., Cooper, J., Shaw, C., 1975, „Pygmalion and Galatea : The interactive effect of teacher and student expectancies", in *Journal of Experimental Social Psychology*, 11, pp. 279-287.
- Zlate, M., 1972, *Psihologia socială a grupurilor şcolare*, Editura Politică, Bucureşti.

- Super, C.M., Harkness, S., 1986, „The developmental niche: a conceptualization of the interface of child and culture", in International Journal of Behavioral Development, 9, pp. 545-569.
- Șchiopu, U., Verza, E., 1997, *Psihologia vârstelor-ciclurile vieții*, ed. a III-a, EDP, București.
- Șerb, I., 1984, „Condiționarea psihologică a mesajului audio-vizual", in: *Psihologia în România*, ASSP-AP, București.
- Teodorescu, P., 1996, *Introducere în genetica psihopatologiei*, Editura Neutron, Focșani.
- Teodorescu, St., 1976, *În lumea reperului: profesori, colegi, cunoscuți*, EDP, București.
- Teodorescu, Stela, 1997, *Psihopatopogeneză. Concepția holologică a lui Pierre Janet despre om*, Editura A92, Iași.
- Tucicov-Bogdan, A., Bogdan, T., 1983, „Relația profesor-elev și pregătirea psihologică a viitorilor profesori", în I. Radu (ed.) *Psihologia educației și dezvoltării*, Editura Academiei Republicii Socialiste România, București.
- Ungureanu, D., 1994, *Rezonanța față-n-față și nivelul randamentului în optimizarea comunicării școlare orale*, teză de doctorat, Universitatea din București.
- Vasconi, Rose, 1972, *Cunoașterea copilului*, EDP, București.
- Vlăsceanu, M., 1996, „Instituții și organizații", în A. Neculau (coord.), *Psihologia socială. Aspecte contemporane*, Polirom, Iași.
- Weinstein, C.S., 1991, „The classroom as a social context for learning", in *Annual Review of Psychology*, 42, pp. 493-525.
- Whiting, B.B., Whiting, J.W.M., 1975, *Children of six cultures: a psycho-cultural analysis*, Harvard University Press, Cambridge.
- Zajonc, R., 1972, *Psychologie sociale expérimentale*, Dunod, Paris.
- Zankov, L., 1957, *Interacțiunea dintre cuvânt și intuiție în procesul de învățământ*, EDP, București.
- Zanna, M.P., Sheras, P.L., Cooper, J., Shaw, C., 1975, „Pygmalion and Galatea: The interactive effect of teacher and student expectancies", in *Journal of Experimental Social Psychology*, 11, pp. 279-287.
- Zlate, M., 1972, *Psihologia socială a grupurilor școlare*, Editura Politică, București.

Seria : **Psihologie, Ştiinţele educaţiei**

au apărut :

Constantin Cucoş – *Pedagogie*
Liviu Antonesei – *Paideia. Fundamentele culturale ale educaţiei*
Adrian Neculau (coord.) – *Psihologie socială. Aspecte contemporane*
Andrei Cosmovici – *Psihologie generală*
W. Doise, J.C. Deschamps, G. Mugny – *Psihologie socială experimentală*
Gilles Ferréol, Adrian Neculau (coord.) – *Minoritari, marginali, excluşi*
Constantin Cucoş – *Minciună, contrafacere, simulare. O abordare psihopedagogică*
Mielu Zlate (coord.) – *Psihologia vieţii cotidiene*
R. Bourhis, J.P. Leyens (coord.) – *Stereotipuri, discriminare şi relaţii intergrupuri*
Serge Moscovici – *Psihologia socială sau maşina de fabricat zei*
Adrian Neculau (coord.) – *Câmpul universitar şi actorii săi*
Carmen Creţu – *Psihopedagogia succesului*
Jean-Marc Monteil – *Educaţie şi formare. Perspective psihosociale*
Adrian Neculau (coord.) – *Psihologia câmpului social: reprezentările sociale*
J. Barus-Michel, F. Giust-Desprairies, Luc Ridel – *Crize. Abordare psihosocială clinică*
Serge Moscovici – *Psihologia socială a relaţiilor cu celălalt*
Andrei Cosmovici, Luminiţa Iacob (coord.) – *Psihologie şcolară*

www.polirom.ro

Editura Polirom, B-dul Carol I nr. 4 • P.O. Box 266
700506, Iaşi, Tel. & Fax : (0232) 21.41.00 ; (0232) 21.41.11 ;
(0232) 21.74.40 (difuzare) ; E-mail : office@polirom.ro
Bucureşti, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7, ap. 33,
O.P. 37 • P.O. Box 1-728, 030174
Tel. : (021) 313.89.78 ; E-mail : office.bucuresti@polirom.ro

Tiparul executat la S.C. LUMINA TIPO s.r.l.
str. Luigi Galvani nr. 20 bis, sect. 2, Bucureşti
Tel./Fax : 211.32.60, 212.29.27, E-mail : office@luminatipo.com

Psihologie
Științele educației

PSIHOLOGIE ȘCOLARĂ

Volum coordonat de
Andrei Cosmovici și Luminița Iacob

Este evidentă necesitatea ca tânărul care pășește pentru prima oară pragul unei școli, în calitate de profesor, să fie un bun cunoscător al problemelor psihologice inerente instruirii și educării școlarilor. Psihologia cotidiană, însușită de fiecare dintre noi prin experienţă socială, nu e suficientă pentru a-l face conştient de lacunele percepţiei copiilor şi dificultăţile înţelegerii unui text ştiinţific. El nu cunoaşte cauzele abaterilor disciplinare repetate, n-are experienţa diversităţii problemelor adolescentului sau a reacţiilor, uneori neaşteptate, ale grupului şcolar ş.a.m.d. Toate acestea solicită o justă apreciere a factorilor psihologici.

Astfel, psihologia şcolară capătă pentru viitorul profesor, chiar şi pentru cel cu experienţă la catedră, statutul de *disciplină resursă*. Să nu ne amăgim însă. Dacă în această carte se caută doar reţete, aspiraţia de profesionist al educaţiei rămâne una limitată. Lucrarea noastră vrea să informeze şi să incite, astfel încât, prin efort independent, fiecare să poată discerne şi afla. Talentul şi practica la catedră devin cu adevărat performante atunci când şi fundamentul teoretic este solid.

Catedra de Psihologie a Universităţii „Al.I. Cuza" din Iaşi pune acum la îndemâna actualilor şi viitorilor profesori, indiferent de profilul specializării, o lucrare accesibilă şi necesară. Sperăm ca efortul autorilor să se îngemăneze cu cel al cititorilor, suverani judecători.

Collegium

ISBN 978-973-46-1077-8



EDITURA POLIROM
www.polirom.ro